



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

NORIVAN LUSTOSA LISBOA DUTRA

A TERCEIRA DERROTA DE ANÍSIO TEIXEIRA: O REUNI NA UnB

BRASÍLIA
2019

NORIVAN LUSTOSA LISBOA DUTRA

A TERCEIRA DERROTA DE ANÍSIO TEIXEIRA: O REUNI NA UnB

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE).

Orientador: Prof. Dr. Remi Castioni.

BRASÍLIA
2019

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Banca examinadora composta por:

Prof. Dr. Remi Castioni (UnB) – Orientador

Profa. Dra. Adriana Almeida Sales de Melo – Membro

Prof. Dr. Maria Francisca Pinheiro Coelho – Membro

Prof. Dr. João Augusto de Lima Rocha – Membro

Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima – Membro Suplente:

```
D978t      DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa
           A TERCEIRA DERROTA DE ANÍSIO TEIXEIRA: o Reuni da UnB /
Norivan Lustosa Lisboa DUTRA; orientador Remi CASTIONI. -
           Brasília, 2019.
           354 p.

           Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2019.

           1. Universidade. 2. UnB. 3. Reuni. 4. Implementação de
políticas públicas. 5. Anísio Teixeira . I. CASTIONI, Remi ,
orient. II. Título.
```

Endereço: Universidade de Brasília. Campus Universitário Darcy Ribeiro
Asa Norte. Brasília – DF – Brasil. CEP 70910-900. Site: <<http://fe.unb.br/>>.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Remi Castioni – Universidade de Brasília (POGE/PPGE/UnB)
(Orientador)

Profa. Dra. Adriana Almeida Sales de Melo – Universidade de Brasília (POGE/PPGE/UnB)
(Examinador Interno)

Prof. Dra. Maria Francisca Pinheiro Coelho – Universidade de Brasília (PPGSOL/UnB)
(Examinador Externo)

Prof. Dr. João Augusto de Lima Rocha – Escola Politécnica/UFBA
(Examinador Externo)

Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima – PPGE/UFG
(Suplente)

Brasília, ____ de _____ de 2019.

Deve-se partir para a vida como uma aventura. [...] Cada um dos momentos da vida é um jogo com o futuro. Quanto mais armado para a luta, melhor. Vitória e derrota todas têm, porém [...] O verdadeiro prazer está na luta. Se bem-sucedido, a luta de amanhã será mais interessante. Se a sorte não for favorável, a experiência valeu os momentos vividos, ensinou coisas novas e a expectativa de melhor êxito estará sempre acesa no coração dos homens. O insucesso não nos abate, porque contam com ele entre as possibilidades esperadas. Se não existisse, as vitórias perderiam o melhor do seu sabor.

(TEIXEIRA, 2007, p. 130).

DEDICATÓRIA

Ao meu companheiro, Demétrio Dutra, e aos meus filhos: Rayane, Amanda e Vinícius, que compartilharam comigo essa difícil e prazerosa caminhada como parceiros de jornada. Nos momentos de dificuldades e ausências, me motivaram e me impulsionaram a continuar firme no caminho, na luta. São eles que me apoiam, proporcionam alegria, amor, motivação e mantêm acesa a chama do desejo de construir um futuro melhor.

À minha mãe, Raimunda (Dica), que, mesmo enfrentando inúmeras dificuldades em sua vida, em nenhum momento desistiu de acreditar em mim e manteve a esperança de que seria possível. Foi ela quem demonstrou coragem e determinação ao se mudar para o Planalto Central, ainda na década de 1980, carregando consigo somente a roupa do corpo e quatro filhos pequenos. Lutou para criá-los e educá-los, de modo que, sem a perseverança e ousadia dessa mulher nordestina, pobre e guerreira, a realização deste sonho não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível porque tive o privilégio de contar com o apoio de pessoas maravilhosas ao meu lado, mas, neste momento, estendo os agradecimentos especialmente:

Ao meu orientador, Professor Doutor Remi Castioni, minha profunda gratidão pelas sugestões, críticas e correções ao longo do trabalho, também por sua permanente disponibilidade e seriedade durante a orientação. Obrigada por me estender a mão, por acreditar e confiar no meu potencial.

Aos professores Dr. Bernardo Kipnis, Dra. Sinara Pollom Zardo, Dr. Célio da Cunha e Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima, que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho no processo de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal de Goiás (UFG), que colaboraram direta ou indiretamente para esta pesquisa, promovendo discussões, estimulando reflexões e questionamentos, além de compartilharem descobertas no campo da educação.

Ao Instituto Federal de Brasília, que me concedeu afastamento remunerado para estudos, fato essencial para a realização deste curso de doutorado.

À minha família, esposo, filhos, mãe, irmãos, avós (*in memoriam*), tios, primos e sobrinhos, pelo contínuo apoio em todos os momentos, pela motivação, admiração e pelo incentivo ao percurso da minha vida. Cada palavra de carinho e incentivo deu certo! Olhem aonde cheguei: a primeira doutora da família.

Aos amigos que foram conquistados durante a construção deste trabalho, obrigada pelos momentos fecundos de debates, reflexões e aconselhamentos no processo de adensamento para a compreensão da realidade.

Ao povo brasileiro, que pagou seus impostos e tornou possível a realização deste estudo numa universidade pública federal.

RESUMO

O presente estudo insere-se na temática de implementação de políticas públicas. Trata-se do Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), criado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) durante o segundo governo de Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010), com o objetivo de ampliar o acesso de brasileiros ao ensino superior público. Considerando a abrangência da temática, priorizou-se o projeto apresentado pela UnB em decorrência de particularidades inerentes a essa instituição, dentre elas: estar situada nas proximidades dos centros decisórios das políticas públicas nacionais, ser a universidade cujo projeto de criação foi elaborado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro na década de 1960 e, sobretudo, por ser a única instituição que, diferentemente de outras, apresentou dois planos de reestruturação no âmbito do Reuni. A pesquisa é de cunho qualitativo, apoiada na abordagem do Ciclo de Políticas e na análise de conteúdo. Utilizou-se o Mapa de Resultados e Processos (MaPR) para apresentar o projeto de expansão da UnB. A opção por essas estratégias foi em decorrência das possibilidades de se caracterizar o fenômeno e levantar as informações sobre o objeto, pois essas favorecem a identificação dos atores e das influências nas decisões para a (re)elaboração dos Planos de Reestruturação da UnB. Para isso, fez-se um estudo bibliográfico e documental do percurso histórico da universidade (da gênese aos tempos atuais), considerando os contextos de influência. Além da análise documental produzida durante o período de implementação do programa, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com atores que se envolveram com o primeiro e o segundo projeto apresentado. A pesquisa perseguiu a ideia de problematizar em que medida o projeto fundador da UnB atualizou-se ou esteve associado ao projeto de expansão promovido pelo Reuni na UnB. Para tanto, resgatou a concepção original da UnB, a partir do seu Plano Orientador, elaborado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Nessa direção, a tese, apoiada nestes pressupostos e na identificação dos indicadores apresentados durante a expansão, buscou caracterizar o êxito ou não de tal processo de expansão, principalmente, em que medida o Reuni atualizou ou se distanciou do desejo de seus fundadores.

Palavras-chave: Universidade. UnB. Reuni. Implementação de políticas públicas. Anísio Teixeira. Darcy Ribeiro.

ABSTRACT

This study is part of the theme of implementation of public policies. It deals with the Federal Universities Expansion and Restructuring Plan (REUNI), created from the Education Development Plan (PDE) during the second government of Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010), with the objective of expanding the access of Brazilians to public higher education. Considering the scope of the theme, the project presented by UnB is prioritized, due to the peculiarities inherent to this institution, among them: to be located near the decision-making centers of national public policies; to be the university whose creation project was prepared by Anísio Teixeira, and Darcy Ribeiro, in the 1960s, and mainly because it is the only institution that, unlike others, presented two restructuring plans within Reuni. The research is qualitative, supported by the Policy Cycle approach and by content analysis. The Results and Processes Map (MaPR) was used to present the UnB Reuni. The choice for these strategies was due to the possibilities of characterizing the phenomenon and gathering information about the object, as they favor the identification of the actors and the influences on decisions for the (re) elaboration of UnB's Restructuring Plans. For this, a bibliographical and documentary study of the historical course of the university (from the genesis to the present time) was achieved, considering the contexts of influence. In addition to the documentary analysis produced during the program implementation period, semi-structured interviews were conducted with actors who were involved with the first and second projects presented. The research rescued the original conception of UnB, from its Guiding Plan, elaborated, particularly, by the commitment of Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro. In this direction, the thesis, supported by these assumptions and the identification of the indicators presented during the expansion, sought to characterize the success or not of such an expansion process, mainly, to what extent Reuni updated or distanced itself from the desire of its founders.

Keywords: University. UnB. Reuni. Policy public Implementation. Anísio Teixeira. Darcy Ribeiro.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O Ciclo de Políticas e programas públicos	56
Figura 2 – Contexto de influência no âmbito da reforma universitária.....	58
Figura 3 – Atores entrevistados	60
Figura 4 – Fases da análise de conteúdo.....	61
Figura 5 – Esquema do percurso metodológico contendo as fases básicas do estudo realizado	63
Figura 6 – Estrutura das corporações medievais	67
Figura 7 – Possibilidades de formação na UnB.....	113
Figura 8 – Componentes dos BIs.....	135
Figura 9 – Bacharelados em Grandes Áreas BGAs (R1)	182

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Projeção de crescimento no número de vagas nas UFs (2002-2012).....	141
Gráfico 2 – Projeção de crescimento do número de matrículas nas UFs (2007-2012)	141
Gráfico 3 – Projeção de crescimento do número de cursos nas UFs (2002-2012)	142
Gráfico 4 – Número de universidades criadas, por presidentes	150
Gráfico 5 – Vagas oferecidas pela UnB (projetadas e alcançadas) – R1 e R2 (2007/2017) ..	168
Gráfico 6 – Número de alunos em tempo integral/prof. equivalente – RAP (2008 a 2017) ..	172
Gráfico 7 – Evolução dos números de ingressantes e formados na UnB (2003 a 2017)	174
Gráfico 8 – Evolução dos números de matrícula (graduação/UnB e Prouni/DF) - 2007 a 2017	193
Gráfico 9 – Quantitativo de vagas, inscritos, ingressantes e formados dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Biologia, Matemática, Física e Química da UnB (2007 a 2012)	195
Gráfico 10 – Docentes dos Programas de Pós-Graduação da UnB (2007 a 2018)	218
Gráfico 11 – Média dos conceitos da Capes para os programas de pós-graduação (2008 a 2018).....	218
Gráfico 12 – <i>Ranking</i> da UnB e USP na perspectiva da QS (2012 a 2019).....	256

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais funções exercidas por Anísio Teixeira (vida profissional).....	35
Quadro 2 – Total das produções no mapeamento (2008-2016)	47
Quadro 3 – Mapeamento de Dissertações e Teses sobre o Reuni na UnB	48
Quadro 4 – Área de conhecimento das produções	50
Quadro 5 – Temática de estudo das produções	51
Quadro 6 – Teóricos* mais citados nas produções analisadas	53
Quadro 7 – Estrutura da UnB	111
Quadro 8 – Membros Integrantes do Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior.....	125
Quadro 9 – Síntese dos problemas a serem combatidos nas universidades brasileiras.....	133
Quadro 10 – Primeiras IES que tiveram os planos aprovados – Reuni, 2007.....	148
Quadro 11 – Universidades que tiveram o Projeto de Reestruturação aprovado – Reuni, por etapa de implantação, 2008	149
Quadro 12 – Evolução do n.º de cursos, vagas, ingresso, matrícula e concluintes (2007 a 2012).....	151
Quadro 13 – Número de obras concluídas em m ² nas universidades federais de 2003 a 2012	154
Quadro 14 – Eixos da proposta (Reuni 1)	156
Quadro 15 – Motivos/justificativas para elaboração do Reuni 2.....	159
Quadro 16 – Síntese da proposta (Reuni 2).....	160
Quadro 17 – Dimensões do plano de reestruturação (Reuni).....	162
Quadro 18 – Evolução dos números do Ensino Superior no DF (1995 a 2005)	165
Quadro 19 – Características e Premissas dos cursos BGAs na UnB (R1)	167
Quadro 20 – Proposta de novos cursos (diurno/noturno) a serem criados (R1 e R2)	170
Quadro 21 – Metas para revisão da estrutura acadêmica (R1 e R 2).....	179
Quadro 22 – Metas para a reorganização dos cursos de graduação	181
Quadro 23 – Etapas de execução para a reorganização dos cursos de graduação (R1 e R2) .	182
Quadro 24 – Desafios e demandas da educação (R1)	184
Quadro 25 – Metas para a diversificação das modalidades de graduação.....	185
Quadro 26 – Metas para implantação de regimes curriculares e itinerários formativos	188
Quadro 27 – Proposta de ações R1 para a transição de modelo	189
Quadro 28 – Metas para articulação da educação superior com a educação básica.....	190

Quadro 29 – Metas para atualização de metodologia (e tecnologia) de ensino-aprendizagem...	196
Quadro 30 – Metas para programas de capacitação pedagógica	199
Quadro 31 – Metas para mobilidade estudantil	203
Quadro 32 – Metas para inclusão social	205
Quadro 33 – Metas para assistência estudantil	208
Quadro 34 – Metas para o programa de extensão universitária	212
Quadro 35 – Metas para a articulação da graduação com a pós-graduação	214
Quadro 36 – Oferta de bolsas na pós-graduação (2007 a 2017).....	217
Quadro 37 – Estratégia para o acompanhamento e avaliação do R1 e R2	220
Quadro 38 – Resultados esperados (R1 e R2)	222
Quadro 39 – Síntese do debate durante a reunião do Consuni n.º 333 ^a na UnB	248
Quadro 40 – Membros da Comissão Permanente do Reuni	252
Quadro 41 – Processos de obras concluídas do Reuni analisados pela equipe de auditoria CGU.....	254
Quadro 42 – <i>Ranking</i> das universidades (2012 a 2019) - RUF	257
Quadro 43 – Evolução do número de ingressantes e formados nos cursos de Medicina da UnB (2006 a 2018).....	264
Quadro 44 – Nuances dos Bacharelados Interdisciplinares e similares	265
Quadro 45 – Pontos convergentes da Universidade Nova com o pensamento anisiano	268
Quadro 46 – Regiões de Influência da UnB	269
Quadro 47 – Princípios norteadores e perfil do egresso dos BGAs (PPI – R1)	278
Quadro 48 – Princípios norteadores e perfil do egresso na perspectiva do R2	283
Quadro 49 – Princípios orientadores da Organização Curricular (PPPI) - R2	284

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de IES por Categoria Administrativa 1991 - 2018	120
Tabela 2 – Número de matrículas na graduação (1994 a 2018)	121
Tabela 3 – Previsão de acréscimo orçamentário a partir do Decreto n.º 6.096/2007 (valores em milhares de reais).....	142
Tabela 4 – Recursos orçamentários do programa de expansão 2005-2012.....	153
Tabela 5 – Projeção de vagas (R1 e R2) – 2008 a 2012.....	168
Tabela 6 – Número de cursos projetados (2007 a 2012)	169
Tabela 7 – Evolução de matrículas, formados e taxa média de conclusão de cursos (projetadas e executadas) 2007 a 2012.....	173
Tabela 8 – Evolução dos números de ingressantes e formados na UnB (2007 a 2012).....	174
Tabela 9 – Número de bolsas ofertadas pelo Prouni no DF (2007 – 2019)	192
Tabela 10 – Evolução do número de matrículas no Brasil, pelo Prouni e no DF.....	193
Tabela 11 – Evolução dos números na pós-graduação na UnB (2007-2017)	216
Tabela 12 – Índice de GEPG (discente), IQCD (docentes) e número de professores na UnB – 2008 a 2017	219
Tabela 13 – <i>Ranking</i> da UnB e USP na perspectiva da QS (2012 a 2019).....	256
Tabela 14 – Índice Geral de Curso da UnB (2008 a 2017)	258
Tabela 15 – Orçamento da UnB	259

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Anísio Teixeira	37
Imagem 2 – Foto da reunião realizada em março de 2008, na cidade de Brasília	155
Imagem 3 – UnB na década de 1960	232
Imagem 4 – UnB no século XXI	233
Imagem 5 – Honestino Monteiro Guimarães	237
Imagem 6 – Reitoria ocupada (encarte de jornal).....	246
Imagem 7 – Campus UnB-Planaltina	270
Imagem 8 – Campus Ceilândia/Taguatinga.....	272
Imagem 9 – Campus Ceilândia/Taguatinga (projeção)	273
Imagem 10 – Campus Gama	276
Imagem 11 – Campus Gama (projeção)	276

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização da UnB	228
Mapa 2 – Porcentagem da área destinada à construção da UnB	229
Mapa 3 – Relação das distâncias entre a universidade e o poder central	231

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 – Mapa de Processos e Resultados – Reuni na UnB	64
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
- ADUnB – Associação dos Docentes da UnB
- ALCA – Área de Livre Comércio das Américas
- ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- APUFPR – Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná
- BCE – Biblioteca Central
- BIs – Bacharelados Interdisciplinares
- BGAs – Bacharelados em Grandes Áreas
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CB – Correio Brasiliense
- CDAO – Centro de Desenvolvimento de Aprendizagem Orientada
- CDS – Centro de Desenvolvimento Sustentável
- CEA – Comissão Especial de Avaliação
- CEAD – Centro de Educação a Distância
- CEE – Comunidade Econômica Europeia
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CESAS – Centro de Ensino e Supletivo da Asa Sul
- CESPE – Centro de Seleção e Promoção de Eventos
- CF – Constituição Federal
- CGU – Controladoria Geral da União
- CNN – Licenciatura em Ciências Naturais Noturno
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa
- CONAD – Congresso do ANDES-Sindicato Nacional
- CONSUNI – Conselho Universitário
- CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
- CSP – Central Sindical e Popular

DAC – Decanato de Assuntos Comunitários
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DDS – Diretoria de Desenvolvimento Social
DEG – Decanato de Graduação
DNEFONO – Diretoria Executiva Nacional dos Estudantes de Fonoaudiologia
DESUP/SESu/MEC – Diretoria da Educação Superior
DEX – Decanato de Extensão
DF – Distrito Federal
DIFES/SESu/MEC – Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior
DOU – Diário Oficial da União
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ESCS – Escola Superior de Ciências da Saúde
EUA – Estados Unidos
FASUBRA – Federação de Sindicatos de Trabalhadores em Educação das Universidades Brasileiras
FAV/UnB – Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária
FCE – Faculdade de Ceilândia
FEPECS – Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde
FEUB – Federação dos Estudantes Universitários de Brasília
FGA – Faculdade do Gama
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FINATEC – Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUB – Fundação Universidade de Brasília
FUP – Faculdade UnB Planaltina
FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
GDF – Governo do Distrito Federal
GO – Goiás
GT – Grupo de Trabalho
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Educação Superior
IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQCD – Índice de Qualificação do Corpo Docente
IRA – Índice de Rendimento Acadêmico JK – Juscelino Kubitschek
JN – Jornal Nacional
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
ML – Módulo Livre
MOPUC – Movimento Pró-Universidade Pública de Ceilândia
MP – Medida Provisória
NOVACAP – Companhia Urbanizadora da Nova Capital
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONGs – Organizações Não Governamentais
PAC – Plano de Aceleração do Crescimento
PAD – Processo Administrativo Disciplinar
PAS – Programa de Avaliação Seriada
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEAC – Projetos de Extensão de Ação Contínua
PEC-G – Programa de Estudantes Convênio de Graduação-Pibid
PET – Programa de Educação Tutorial
PICDT – Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica
PL – Projeto de Lei
PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
POGE – Políticas Públicas e Gestão da Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPNE – Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
PPP – Parcerias Público-Privadas
PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

PROCAP – Coordenadoria de Capacitação
PROEXT – Programa de Extensão Universitária
PROIFES – Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico
PROMISSAES – Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
PUC – Pontifícia Universidade Católica
PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado
PSOL – Partido Socialismo e Liberdade
PT – Partido dos Trabalhadores
QS – *Quacquarelli Symonds Universities*
RAP – Relação Aluno/Professor
REUNI – Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais
R1 – Reuni 1
R2 – Reuni 2
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RIC – Regiões de Influência do Campus
RU – Restaurante Universitário
RUF – *Ranking* Universitário Folha
SAA – Secretaria de Administração Acadêmica
SESU – Secretaria de Educação Superior
SIEX – Sistema de Informações da Extensão
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAPES – Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificada
STJ – Superior Tribunal de Justiça
TCG – Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
TCU – Tribunal de Contas da União
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UE – União Europeia

UDF – Universidade do Distrito Federal
UDN – União Democrática Nacional
UFABC – Universidade Federal do ABC
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFCSPA – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA – Universidade Federal de Lavras
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFs – Universidades Federais

UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIFEI – Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco
URJ – Universidade do Rio de Janeiro
USAID – Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional
USIS – *United States Information*
USP – Universidade de São Paulo
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	25
I – Os caminhos por onde andei: as motivações e os propósitos deste trabalho.....	25
II – Anísio Teixeira: um pensador além do seu tempo	34
INTRODUÇÃO	38
CAPÍTULO 1 - A PESQUISA: ESTRATÉGIAS E OBJETIVOS	46
1.1 O estado do conhecimento: o que dizem as dissertações e teses	46
1.2 Objetivos	53
1.2.1 Objetivo geral	53
1.2.2 Objetivos específicos	54
1.3 Procedimentos metodológicos	54
1.4 Percursos metodológicos	58
CAPÍTULO 2 - CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE: FINALIDADES, CRISES E RECONFIGURAÇÃO	65
2.1 A gênese e o sentido da universidade na Idade Média	65
2.2 As primeiras universidades	71
2.3 Acesso, matrícula e concessão de graus nas universidades medievais.....	74
2.4 Problemas, conflitos e mutações da universidade.....	76
2.5 A expansão das universidades: o estado e as novas fundações	79
2.6 Os principais modelos de universidade.....	85
2.6.1 O modelo francês ou napoleônico	86
2.6.2 Modelo alemão ou humboldtiano	86
2.6.3 O modelo norte-americano: Reforma Flexner	87
2.6.4 O modelo latino-americano: Reforma de Córdoba.....	88
2.7 União Europeia e o Processo de Bolonha	90
CAPÍTULO 3 - INSTITUCIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: CONCEPÇÕES, REFORMAS E CONTRARREFORMAS	96
3.1 O ensino superior no Brasil Colônia.....	96
3.2 O ensino superior brasileiro no período monárquico (1808-1889).....	100
3.3 O ensino superior brasileiro na Primeira República	101
3.3.1 Década de 1920 e o movimento em defesa da educação	103
3.4 A década de 1930 e a perspectiva de uma nova universidade	107
3.4.1 A Universidade do Distrito Federal	107
3.5 O ensino superior brasileiro de 1945 a 1964	110
3.5.1 Uma nova universidade para a nova capital	111
3.6 O ensino superior brasileiro no período do regime militar (1964 até a década de 1980)	114
3.7 A educação superior na era FHC	118
3.8 As políticas educacionais para o ensino superior nos governos Lula (2003-2010)...	122
3.8.1 A Universidade Nova.....	131
3.8.2 O PDE.....	136

3.8.3 O Reuni em questão	139
3.8.4 A resistência.....	142
3.8.5 A adesão.....	146
3.8.6 A expansão.....	150
CAPÍTULO 4 – OS PROJETOS DO REUNI NA UnB	156
4.1 As propostas do Reuni da UnB	156
4.2 Características da instituição	163
4.3 A ampliação do acesso à UnB	165
4.3.1 Redução das taxas de evasão	172
4.4 Reestruturação Acadêmico-Curricular	177
4.4.1 Revisão da estrutura acadêmica	177
4.4.2 Reorganização dos cursos de graduação.....	181
4.4.3 Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada.....	183
4.4.4 Implantação de regimes curriculares e sistema de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos	187
4.5 Renovação Pedagógica da Educação Superior	190
4.5.1 Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica	190
4.5.2 Atualização de metodologia (e tecnologias) de ensino-aprendizagem.....	196
4.5.3 Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo	198
4.6 Mobilidade Intra e Interinstitucional.....	202
4.6.1 Promoção de ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de crédito e a circulação de estudantes entre cursos e programas de educação superior	202
4.7 Compromisso Social da Instituição	204
4.7.1 Política de inclusão	204
4.7.2 Programa de Assistência Estudantil.....	207
4.7.3 Política de extensão universitária	211
4.8 Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação	213
4.8.1 Articulação da graduação com a pós-graduação: expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior	213
4.9 Plano de acompanhamento, avaliação da proposta e impactos globais	220
CAPÍTULO 5 - UnB: CRISES, DISPUTAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	224
5.1 Universidade de Brasília: a Cidade Universitária.....	224
5.2 UnB: sonho, perseguições, diáspora e a primeira crise institucional.....	233
5.3 Movimento estudantil <i>versus</i> forças militares: a segunda crise da UnB	236
5.4 Perseguições, resistências e a terceira crise da UnB.....	237
5.5 Fim da ditadura militar: novos tempos acadêmicos.....	238
5.6 Novos cenários: perspectivas, desafios, perseguições e a quarta crise da UnB.....	240
1º Ato – A UnB como objeto dos desejos.....	240
2º Ato – Ocupação da reitoria: DCE <i>versus</i> UNE	242

3º Ato – O Reuni como degrau	244
4º Ato – O protagonismo midiático	245
5º Ato – A aprovação da Ata	247
5.7 Os efeitos colaterais das crises da UnB	253
5.8 O resgate: o Plano Orientador e o primeiro projeto do Reuni na UnB	259
5.9 Reuni na UnB: da expectativa à realidade	263
5.9.1 Os Bacharelados em Grandes Áreas (BGAs)	265
5.9.2 A UnB nas cidades-satélites.....	269
5.9.3 Projeto Político Pedagógico Institucional.....	278
5.10 Plano Orientador e o PPPI da UnB: a metamorfose	282
5.10.1 Os departamentos.....	285
5.10.2 Consórcio de Cursos	286
5.10.3 Integração e interdisciplinaridade	288
5.10.4 A flexibilização	290
5.10.5 A democratização do acesso	292
5.11 O desfecho	294
5.11.1 O projeto da UnB: uma utopia	294
CONSIDERAÇÕES FINAIS	300
REFERÊNCIAS.....	314
ANEXOS.....	331
Anexo I – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	331
Anexo II – Ata de aprovação R1	332
Anexo III – Ata de aprovação R2	333
Anexo IV – Resolução do Consuni que aprova o PPPI da UnB.....	334
Anexo V – Projeção de indicadores para avaliação e acompanhamento (R2)	335
Anexo VI –Trâmite para a aprovação das propostas das universidades/Reuni	337
Anexo VII – Tramitação do processo da UnB/MEC.....	338
Anexo VIII – Decreto Reuni.....	339
Anexo IX – Solicitação da gestão <i>pro tempore</i> para alteração do projeto R1 junto ao MEC	340
Anexo X – Resultado das investigações do MEC em relação às denúncias de não aprovação da Ata.....	341
Anexo XI – Processo Ministério Público <i>versus</i> Timothy.....	342
Anexo XII – Anuários Estatísticos da UnB disponíveis no site da instituição.....	343
Anexo XIII – Fotos diversas relacionadas à UnB.....	344
APÊNDICES	345
Apêndice I – Resultados dos Indicadores da Decisão TCU n.º 408/2002	345
Apêndice II – Orçamento parcial e global pactuados R1 e R2 (2008 a 2012).....	346
Apêndice III – Cronologia da criação das universidades federais no Brasil	347

APRESENTAÇÃO

I – Os caminhos por onde andei: as motivações e os propósitos deste trabalho

O interesse por pesquisar o tema desenvolvido neste estudo surgiu da necessidade de compreender as políticas públicas voltadas para a educação brasileira, em especial para a educação superior; pelo desejo de saber mais, ir além do que está posto, buscar o novo, fazer novas descobertas e encontrar respostas para os questionamentos que se avolumaram ao longo da trajetória escolar e acadêmica; pelo desejo de conhecer a universidade e dela usufruir, de saber o que se passava no ambiente acadêmico, de fazer ciência, compreender por que os “portões” dessa instituição eram/são fechados à grande maioria da população; pela vontade de compreender porque os excluídos¹ eram/são de famílias de baixa renda e/ou oriundos de escola pública. Enfim, desejava entender o que estava/está atrelado a tantas dificuldades para se ingressar numa universidade pública.

Julga-se que a riqueza desta tese esteja intrinsecamente ligada ao processo de construção do objeto de estudo, do qual a trajetória acadêmica é parte essencial. Entendendo assim, faço uma breve apresentação do percurso trilhado até a escolha dos estudos que ora se apresentam. Pode-se afirmar que o marco inicial deste caminho se deu ao final da década de 1950, quando o presidente Juscelino Kubitschek (JK) sancionou a Lei n.º 2.874, de 19 de setembro de 1956, e a Lei n.º 3.273, de 1º de outubro de 1957, autorizando a construção e a inauguração da nova capital. A notícia logo se espalhou pelo interior do país, alimentando a esperança e atraindo inúmeras pessoas, principalmente os nordestinos², que viajavam longas distâncias com poucos ou nenhum pertences na esperança de conquistar um emprego na futura capital federal.

Quando contratados, passavam a morar nas instalações improvisadas, nos barracões de madeira/lona, erguidos nas proximidades das construções. Oliveira (1975) esclarece que todos os trabalhadores, incluindo os engenheiros, arquitetos, sanitaristas e geólogos, urbanistas e pilotos, desenhistas, técnicos e operários em geral, trabalhavam arduamente dia e noite, no sol e na chuva, para que a inauguração de Brasília acontecesse na data prevista, 21 de abril de 1960. Tal como planejada, a inauguração da cidade aconteceu e, como era de se esperar, a nova capital continuou alimentando o sonho de inúmeras famílias do interior do país, com destaque para aqueles que fugiam da seca, da fome, da extrema pobreza, da falta de oportunidades e de infraestrutura social – escolas, hospitais, habitação, emprego etc.

¹ Apesar dos avanços no número de vagas nas universidades públicas, o Brasil ainda registra números significativos de jovens que ainda não tiveram acesso ao ensino superior.

² Incluem-se, também, brasileiros de outras partes do país, como mineiros e goianos.

São incontáveis as histórias de cidadãos que se aventuraram na busca por melhores condições de vida na capital do país. Dentre essas, destaca-se a história de uma jovem senhora de 36 anos, mãe de quatro filhos, semianalfabeta, trabalhadora rural, sem qualificação profissional e sem recursos financeiros que, na expectativa de novas possibilidades, deixou para trás uma vida marcada pela violência doméstica, pelo alcoolismo do companheiro, pela labuta na roça, para buscar novas oportunidades no Planalto Central.

Incentivada por parentes e amigos que também embarcavam na mesma viagem, com sonhos análogos, a jovem mãe não teve dúvidas: enfrentou longas estradas de chão³, transporte pau de arara⁴, fome e sede durante o percurso, tudo para alcançar seus objetivos. Sem saber ao certo onde instalar suas estacas, pediu apoio aos amigos, que foram essenciais nos primeiros dias de experiência na nova cidade. Sem muitas opções de emprego, foi trabalhar como empregada doméstica e, com os poucos recursos que recebia, alugou um barraco de madeira, composto de dois pequenos cômodos⁵ e passou a dividir o aluguel com a irmã, na periferia da cidade de Sobradinho⁶.

Uma das primeiras iniciativas daquela mãe foi garantir a matrícula dos filhos na escola de ensino fundamental “Centro de Ensino n.º 02”, de Sobradinho. Nessa escola, tive a oportunidade de conhecer uma nova realidade educacional e novas possibilidades de aprendizado. Foi também onde ouvi, pela primeira vez, conversas entre os professores sobre a Universidade de Brasília (UnB), uma instituição conceituada e de muita referência no país, porém, poucos eram os cidadãos que conquistavam uma vaga – as provas dos vestibulares eram difíceis e, por isso, aqueles que desejassem aprovação deveriam dedicar-se às muitas horas de estudos e até a fazer cursinhos pré-vestibulares. Naquele instante, percebi que a minha caminhada não seria fácil – precisava trilhar longos caminhos para conquistar o acesso à UnB e, mesmo sem saber o que de fato era uma universidade, eu já a desejava.

O contexto brasileiro da década de 1980 foi marcado por lutas em defesa da democratização e do movimento pelas “Diretas Já”, pelo fim da ditadura militar e da promulgação da Constituição Federal. Inúmeros estudantes saíram às ruas, fortalecendo o

³ As primeiras viagens foram realizadas no início da década de 1970, por estradas sem pavimentação, em alguns lugares sem pontes sobre os rios; em outros, havia estruturas improvisadas. Além disso, os viajantes estavam sujeitos a encontrar buracos durante o percurso e muita poeira e, se chovesse, encontravam atoleiros, fatos que contribuíam para comprometer o bom funcionamento do transporte e, conseqüentemente, atrasar ainda mais a viagem.

⁴ É um transporte considerado irregular, mas ainda é muito utilizado no interior do país, especialmente na região Nordeste. Consiste numa adaptação de caminhões para o transporte de passageiros, em substituição improvisada dos ônibus convencionais.

⁵ No espaço, viviam sete pessoas (dois adultos: minha mãe, minha tia; e cinco crianças: eu, meus três irmãos e uma prima – as idades das crianças variavam entre 2 e 13 anos).

⁶ Cidade-satélite fundada no dia 13 de maio de 1960, localizada a 22 km de Brasília, aproximadamente.

movimento, enquanto outros, como no meu caso, permaneciam num estado de passividade, não por discordar daquela luta, mas por falta de conhecimento dos acontecimentos políticos, econômicos e sociais do país. Ainda não tinha noção dos impactos das decisões políticas sobre minha vida e a de todos os outros brasileiros. Na visão limitada de uma criança de 12 anos de idade, a prioridade era o trabalho, pois era o meio para garantir o sustento e ajudar nas despesas básicas da família. Essa escolha, no entanto, sugou todo o tempo que poderia ser dedicado à escola, aos estudos e à busca por mais conhecimento. Com efeito, pouco tempo depois, estava eu ampliando os números da evasão⁷ escolar.

Superando oito anos fora da escola, inúmeras dificuldades surgiram para o retorno, como, por exemplo, dificuldade de aprendizagem, recursos financeiros, responsabilidades de mãe, dona de casa e trabalhadora. Ainda assim, o sonho era alimentado, mesmo que, *a priori*, parecesse impossível de se realizar. Tempos depois, sem condições de fazer o ensino regular em decorrência das atribuições do dia a dia, a alternativa encontrada foi realizar o curso via Supletivo (Educação de Jovens e Adultos) no Centro de Ensino e Supletivo da Asa Sul (CESAS) em Brasília, localizado a 60 km⁸ de Planaltina de Goiás, local onde residia naquele momento.

Os encontros na escola aconteciam uma vez por semana, momento em que tirava as dúvidas e participava das avaliações. O trajeto percorrido pelo transporte coletivo (de Planaltina de Goiás ao CESAS) quase sempre passava pela via L2⁹, nas proximidades da UnB, momento em que o sonho era (re)alimentado e as esperanças renovadas – “um dia farei parte dessa universidade!”. Essa rotina perdurou por, aproximadamente, seis anos, quando finalmente o diploma de Segundo Grau (Ensino Médio) foi conquistado, em 1996.

O primeiro passo para chegar à UnB estava dado – este era o meu farol! Porém, para chegar a essa instituição, ainda precisava passar pelo funil dos exames vestibulares – as provas eram difíceis e o diploma do Ensino Médio não era suficiente para garantir a aprovação. Além disso, outros desafios se fizeram presentes: dificuldades para compreensão dos textos, falta de recursos para compra de livros ou para realização de cursinhos preparatórios, cansaço, exaustão física e desânimo.

⁷A evasão é entendida como sendo a saída do aluno da instituição, do sistema de ensino antes da conclusão do curso. Esse é um dos problemas da educação brasileira que gera debate e preocupação entre educadores, pois é um dos fatores que sinaliza o fracasso escolar.

⁸Mudamos para Planaltina de Goiás (GO) no ano de 1989, devido aos valores dos aluguéis serem mais acessíveis.

⁹A via L2 (segunda via expressa a leste do eixinho L), que passa entre as quadras 400 e 600, é uma avenida paralela ao Eixão (principal via que corta a cidade de Brasília) – por ela é possível acessar todas as quadras das Asas Sul e Norte.

Entretanto, ainda que o contexto fosse desfavorável, havia a esperança de se conquistar uma vaga numa universidade pública. Foram aproximadamente dez tentativas e em todas elas os portões da instituição acadêmica estavam fechados. Diante de tal situação, inúmeros questionamentos eram feitos: por que não há ampliação no número de vagas na universidade pública? O que acontece no ambiente acadêmico que somente alguns tinham/têm o privilégio de saber/conhecer? Por que o processo seletivo é tão distante da realidade educacional ensinada nas escolas públicas? Quem eram os privilegiados com a vaga na UnB? Onde esses privilegiados estudaram? Na busca pelo conhecimento e, principalmente, pelas respostas que me inquietavam, novas tentativas de ingresso foram feitas, mas agora em outras universidades. Uma delas foi a Universidade Federal de Goiás (UFG), que, assim como a UnB, também não abriu os portões de imediato. Foi somente depois de cursar dois semestres em um cursinho¹⁰ preparatório, na cidade de Goiânia¹¹, que finalmente conquistei, aos 36 anos de idade, a tão sonhada vaga numa universidade pública federal.

Na UFG, no curso de Pedagogia, fiz as primeiras reflexões sobre as políticas educacionais brasileiras. As experiências formativas do primeiro semestre foram, o que considero, a abertura para a construção do pensamento crítico, ainda que em suas manifestações iniciais. Os textos lidos e discutidos durante as aulas provocaram certo deslocamento do meu olhar em relação a mim mesma, à sociedade em geral, à escola, à universidade e à educação como um todo. Comecei a entender os porquês das dificuldades do acesso ao ensino superior numa universidade pública.

O contato com os primeiros textos acadêmicos e o início de um processo de busca pelo conhecimento científico passaram a ter uma importância fundamental em minha formação. Todos os professores contribuíram para meu crescimento e desenvolvimento intelectual, e todas as disciplinas cursadas foram importantes para a ampliação de uma visão crítica da sociedade e das políticas educacionais brasileiras.

No ano de 2007, no meu primeiro ano do curso de graduação, alguns acontecimentos dentro da universidade me chamaram a atenção. Dentre eles, cita-se a mobilização da comunidade acadêmica em relação à implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Nesse contexto, presenciei diversas manifestações, com apitos, palavras de ordem e mobilização estudantil contrárias ao

¹⁰ A realização do curso pré-vestibular só foi possível porque a proprietária da escola aceitou fazer permuta (trocar a matrícula por quitandas: bolos, doces e salgados caseiros produzidos e entregues pela autora deste trabalho à medida que eram solicitados).

¹¹ A família mudou para Goiânia em busca de novas oportunidades.

Programa. Havia pressões sobre os dirigentes, interrupções nas reuniões do Conselho Superior e ocupações de reitorias. No caso da UFG, o Reuni foi aprovado na sede da Polícia Federal, cercado por forças policiais e sob forte pressão da comunidade acadêmica. Cenários análogos aconteceram em muitas outras instituições no país.

Recém-chegada à universidade, tudo era novidade. Ainda estava num processo de ambientação e não compreendia o que eram, de fato, a vida acadêmica, as lutas travadas, as políticas internas e externas. Não compreendia o sentido daquela mobilização estudantil contrária a um projeto que objetivava ampliar o acesso à educação superior. Questionava a mim mesma se a expansão de vagas não era benéfica para a população e se os que estavam do outro lado não mereciam entrar. Meses antes, eu estava lá e desejava ansiosamente que houvesse ampliação da oferta de cursos e vagas nas universidades públicas federais¹².

Refletindo sobre a atitude daqueles jovens que lutavam para que o Reuni não vingasse, fiquei imaginando se algo semelhante teria acontecido anos antes do meu ingresso à educação superior pública. Pensava em quantos outros sonhavam pela aprovação do Reuni, quantos esperavam entrar numa universidade pública, quantas histórias de luta de superação pela conquista de uma vaga e quantos eram deixados de fora pelo sistema seletivo altamente excludente. Assim, considerando tais questões, não compactuei com o movimento estudantil contrário ao Reuni – tracei outras estratégias para defender o acesso à educação superior e optei por refletir cientificamente sobre a temática, tanto na graduação quanto no mestrado e agora no doutorado.

Algumas inquietações sobre o acesso à educação superior pública me conduziram a escolher a temática para o trabalho de conclusão de curso. *A priori*, os estudos foram direcionados para a expansão do ensino superior no setor privado no governo de Fernando Henrique Cardoso, com o trabalho final intitulado: *A expansão do ensino superior privado a partir de 1990: limites e possibilidades*. Ao concluir os estudos, percebi que

[...] uma pesquisa pode nos levar a resultados mais ou menos claros e seguros, mas também nos pode levar a novos problemas, novas dúvidas e, naturalmente, a novas incertezas. Novas incertezas que motivarão novas pesquisas, nesse nosso destino de sempre pesquisar, nesse nosso destino de sempre estar descobrindo incertezas nas certezas alheias e tumultos onde outras só veem tranquilidade (PALACIOS, 2008, p. 112).

¹² Quase 100% das universidades federais enfrentaram resistência para a aprovação do Plano de Reestruturação.

Os anseios por novas descobertas impulsionaram novas buscas¹³, que me conduziram ao mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. A pesquisa desenvolvida no período de 24 meses rendeu a dissertação intitulada: *A universidade hoje: negação do sentido e gênese da instituição educacional*. Como bolsista do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), investiguei sobre a formação humana na universidade do século XXI, na linha de pesquisa Fundamentos Educacionais.

Nesta oportunidade, busquei, nos tempos da Grécia Antiga, a compreensão do sentido da formação humana na perspectiva de Sócrates, Platão e Aristóteles. Na sequência, a discussão abordou o nascimento da universidade no período medieval e o processo de transformação da instituição ao longo dos anos. Finalizei as reflexões apresentando a universidade e a formação humana no contexto contemporâneo, discutindo o papel do Estado e as influências dos organismos internacionais e do mundo globalizado nas atividades acadêmicas.

Ao concluir esse estudo, percebi que havia algumas lacunas que ainda precisavam ser aprofundadas, destacando-se a universidade pública brasileira, que foi timidamente abordada, tanto no trabalho final de graduação como no de mestrado. Assim, considerando tais reflexões, “retorno” 20 anos atrás, momento da primeira tentativa/recusa de acesso à universidade/UnB, para fazer ciência, buscar o desconhecido, inventar e reinventar, descobrir o novo, bem como desvelar os pontos que ainda me inquietam. Essas inquietações são intensificadas no ambiente de trabalho¹⁴, onde vivencio o processo de mudanças na educação superior e acompanho os anseios da comunidade acadêmica frente aos desafios daqueles que compactuam com Anísio Teixeira na defesa do ensino público, gratuito e de qualidade.

Importa ressaltar que, no dia 29 de dezembro de 2008, o governo federal aprovou a Lei n.º 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Essa Lei possibilitou a criação de inúmeras vagas, matrículas e de cursos de nível básico, profissionalizantes e superiores, em diferentes áreas do conhecimento, com destaque para os cursos de licenciatura, distribuídos em todas as regiões do país. Em meio ao processo expansionista da educação¹⁵, foi necessária a contratação de novos servidores (técnico-administrativos e docentes) para atender à demanda – inúmeros concursos foram abertos. Um

¹³ Como o ambiente acadêmico me atrai, me encanta, desejava não perder o vínculo com a universidade. Esse desejo me impulsionou a concorrer a uma vaga de professor substituto no colégio de Aplicação da UFG, em 2011. Fui aprovada antes mesmo de passar pela cerimônia de colação de grau, motivo pelo qual foi necessário solicitar uma colação especial. A convivência com professores (mestres e doutores) naquela instituição me motivava ainda mais a seguir adiante com meus objetivos.

¹⁴ Atuo como professora do Instituto Federal de Brasília, campus Estrutural nos cursos de licenciatura.

¹⁵ De um lado, o Projeto Reuni nas universidades federais e de outro a constituição da RFEPCT.

deles aconteceu em 2013, no Instituto Federal Goiano – campus Morrinhos –, que objetivava selecionar professores pedagogos para atuarem nos cursos de licenciatura ofertados naquela unidade (Química e Pedagogia).

Diante dessa oportunidade, não tive dúvidas em arriscar. Ainda que estivesse no processo de desenvolvimento da pesquisa de mestrado, enfrentei mais um desafio – disputar uma vaga com os mais de 80 candidatos inscritos nesse concurso. Passados alguns dias, recebi a agradável notícia da aprovação e convocação para assumir a função em agosto de 2013. O que isso significou? A realização de um sonho que há muito tempo buscava: ser servidora pública federal em um espaço acadêmico.

Não obstante, quando assumi minhas responsabilidades na docência do IF Goiano, já havíamos retornado para Brasília, por ocasião do trabalho do meu esposo. Essa realidade intensificou os desafios que eu iria enfrentar nos próximos meses – viajar todas as semanas para Morrinhos (GO), o que equivaleria, aproximadamente, a 350 km de distância da minha residência (só no percurso de ida). Confesso que não foi fácil ficar distante da família, pegar a estrada todas as semanas e, ainda, não ter um lugar fixo para dormir e alimentar. Apesar dos contratempos, fiquei nesse ritmo por 18 meses, até ser liberada pelo IF Goiano para trabalhar no Ministério da Educação (MEC), especificamente na Secretaria de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (SETEC/MEC)¹⁶, onde exerci a função de apoio técnico e assessoria de Normas e Qualificação do Núcleo Estruturante de Pesquisa e Inovação (2014-2016)¹⁷.

Nesse período, tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o MEC e as políticas públicas educacionais criadas e direcionadas para serem implementadas no âmbito nacional. Percebi interesses e intencionalidades nas escolhas dos atores, os quais definem os projetos a serem priorizados, engavetados, evidenciados e/ou financiados, bem como as negociações para aprovação de determinada proposta – o que pode, o que não pode, o que é relevante ou não, o projeto que merece ou não receber investimentos. Enfim, percebi que há um jogo de poder nas decisões voltadas para as políticas educacionais.

Tais observações e reflexões me impulsionaram a novos questionamentos acerca do poder de influência nas decisões que afetam milhões de brasileiros. Não posso negar que foram

¹⁶ Foram várias idas e vindas ao Instituto Federal de Brasília e ao Instituto Federal de Goiás em busca de uma redistribuição, sem muito sucesso. Por fim, fui ao MEC e me coloquei à disposição, o que viabilizou as negociações para a minha liberação/cessão. Dessa forma, consegui ficar mais próxima da minha família e, assim, renovar minhas forças física e emocional, que já estavam abaladas.

¹⁷ Quando iniciaram as discussões sobre o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff e as possibilidades de mudanças no governo que, conseqüentemente, refletiriam no MEC, logo iniciei as tratativas com os diretores das unidades do Instituto Federal de Brasília, para tentar novamente uma redistribuição e não correr o risco de voltar à rotina de viagens semanais para Morrinhos. As tentativas renderam êxito no campus Estrutural, onde atualmente estou lotada.

anos de muito aprendizado e muitas inquietações, que se somaram para impulsionar o meu desejo de contribuir para a educação brasileira e fazer diferença na vida de inúmeras pessoas que não conseguem chegar à escola ou à universidade, ou, se chegam, não conseguem concluir o curso em decorrência dos inúmeros motivos, a exemplo das dificuldades de permanência. O que e como farei? Ainda não sei ao certo, mas passos importantes estão sendo dados, a exemplo do desenvolvimento deste trabalho.

Diante de tal realidade e na contínua busca por respostas para meus questionamentos, propus um projeto de pesquisa no âmbito do doutorado da UnB. Nesse processo, retornei à UnB para refletir sobre sua história, seus desafios e suas possibilidades de contribuir para o projeto do país. Sabe por quê? Porque a UnB está inserida na capital federal, nas proximidades das decisões políticas, seu projeto foi pensado e idealizado para trazer inovação e modernização à educação superior – uma proposta que contrapunha ao tradicionalismo universitário. Foi a minha primeira referência de universidade e a primeira instituição que me negou acesso, foi ela quem me deixou inquieta e instigou minha imaginação, curiosidade, meu desejo de conhecê-la e dela participar e que, por tudo isso, me ajudou, mesmo que de maneira distorcida, a refletir sobre tais questões.

Não pensa o leitor que as dificuldades cessaram, pelo contrário, tornaram-se extremas. O desejo de fazer parte da UnB me levou a disputar uma vaga no doutorado. No entanto, após a inscrição feita e documentação entregue ao setor responsável pela seleção dos candidatos, fui novamente barrada pela instituição, ao menos tentaram: 1) inscrição não foi homologada (fato que me levou a entrar com recurso para continuar no processo seletivo); 2) após a aprovação em todas as etapas, fui selecionada para participar da entrevista com dois professores da instituição, que me induziram a assinar um documento de plena aceitação da entrevista, antes mesmo de acontecer. Naquele instante, percebi algo estranho, mas não me manifestei inicialmente. Na sequência, os questionamentos não priorizaram o projeto de pesquisa, mas, sim, minha atuação profissional antes da graduação (técnico de enfermagem), desconsiderando por completo minha proposta de investigação. Após a divulgação dos aprovados, percebi a ausência do meu nome na lista – inconformada e inquieta com tal situação, decidi buscar meus direitos, entrei três vezes com recursos (para a banca, a comissão, o decanato) e todas as tentativas foram negadas.

Certa das minhas convicções e indignada com o acontecido, decidi juntar minhas justificativas num processo judicial¹⁸, especialmente por identificar intencionalidades na minha

¹⁸ Processo n.º 0003996-64.2016.4.01.3400 – 8ª Vara Federal.

reprovação¹⁹. Assim, com base nos meus argumentos e nas provas apresentadas, ficou comprovado o não cumprimento dos princípios constitucionais (impessoalidade e publicidade). Nas palavras do juiz federal Francisco Alexandre Ribeiro da 8ª Vara Federal:

Curiosamente, os nomes dos candidatos somente são apresentados, ao final, com o lacônico resultado: “contemplado com uma vaga”. Nenhuma informação sobre as notas obtidas pelos candidatos aprovados nem indicação dos respectivos orientadores. Ao examinar os autos, principalmente as referidas folhas, insatisfeito com a falta de informações claras que viabilizassem a compreensão do que teria ocorrido no certame, este juiz resolveu consultar o *site* oficial da Faculdade de Educação (www.fe.unb.br/ppge) e pôde perceber que, de fato, o que havia sido juntado pela autora, como documentação, em sua petição inicial, era exatamente aquele parco e misterioso material disponível para o público. O processo seletivo em questão, conduzido da forma como o foi – de modo obscuro, confuso e sigiloso –, levanta séria suspeita de poder ter servido apenas como um simulacro de concurso público, somente para oficializar a admissão ao Doutorado de candidatos que já haviam sido escolhidos prévia e particularmente por seus orientadores.

Como efeito, o deferimento foi concedido para que houvesse a efetivação da matrícula no prazo de 24 horas. Cumprindo parcialmente a ordem judicial, a Coordenação do Programa de Pós-Graduação, à época, não indicou o orientador, mas sugeriu que eu buscasse o possível interessado em me orientar. Após fazer contatos com diferentes docentes, dentro e fora da UnB, e explicar minhas necessidades, percebi certa resistência diante da situação inusitada na busca de alguém que aceitasse caminhar comigo nessa jornada, sendo meu/minha orientador(a)²⁰. As angústias aumentavam cada vez mais, o tempo corria e a pesquisa permanecia travada. Tal realidade comprometeu a investigação por mais de 18 meses, apesar dos apelos registrados no protocolo da instituição, tanto direcionado para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) quanto para esferas superiores. Diante de tal realidade, não tive alternativa senão recorrer à justiça novamente para informar o que estava acontecendo e solicitar providências da Coordenação do PPGE/UnB, para indicar o professor/orientador – foi somente após esse processo que a pesquisa, de fato, começou a caminhar²¹.

¹⁹ Havia 2 vagas e 3 candidatos, sendo que um dos candidatos tinha relação de proximidade com os membros da banca.

²⁰ Foi assim que o professor Remi Castioni entrou na história.

²¹ A UnB recorreu várias vezes durante o processo numa tentativa de não consolidar o doutorado e, do mesmo modo, a pesquisadora fazia, mas para a continuidade da pesquisa. Chegado um momento de muitas angústias e na incerteza se permaneceria ou não no PPGE/UnB, resolvi concorrer a outro processo seletivo no mesmo programa, com o projeto de pesquisa já qualificado e aprovado por banca examinadora do Programa e novamente não foi aceito. Na interrogação e angústias, bem como na resistência da UnB em me aceitar como estudante, decidi tentar o processo seletivo de doutorado na UFG e de primeira fui aprovada (2018), tendo como orientador o professor Nelson Amaral. E agora? O que fazer? Após algumas ponderações, resolvi ficar nos dois doutorados, até que as coisas se resolvessem por completo. Isso significou a realização das disciplinas num programa de pós-graduação, ao mesmo tempo em que finalizava a pesquisa em outro, neste caso na UnB.

Assim, considerando todos esses motivos, tomo como referência as ideias de Anísio Teixeira de que educação é direito e, como tal, deve ser acessível a todos. Em outras palavras, a universidade não pode ficar fechada em si mesma, como castelo sem janelas (KERR, 2005), pelo contrário – ela deve ser aberta, oferecendo novas possibilidades de ensino/aprendizagem, de busca do saber, de criar e recriar, de modernizar com a flexibilidade nas formas de ensinar e pesquisar, como bem sugeriu Anísio Teixeira ao propor a criação da Universidade do Distrito Federal na década de 1930 e, posteriormente, com a fundação da UnB, na década de 1960. Essas foram sementes inovadoras, plantadas no terreno brasileiro, mas que ainda não floresceram.

Segundo Teixeira (2006), aqueles que compõem a universidade buscam ensinar e aprender, investigar e descobrir, mas também viver, “num clima de fervor e devoção intelectual, a grande aventura do espírito humano na conquista da terra e de si mesmo” (TEIXEIRA, 2006, p.182). É, portanto, nessa direção que caminho, são essas ideias que me impulsionam a continuar na busca por respostas para as minhas inquietações, bem como sair em defesa de uma educação mais acessível, pública, gratuita.

II – Anísio Teixeira: um pensador além do seu tempo

Natural de Caetité, cidade do estado da Bahia, Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) estudou no Instituto São Luiz Gonzaga, em Caetité, e no colégio Antônio Vieira, em Salvador, ambos colégios católicos jesuítas. Nesse contexto, desenvolveu habilidades que lhes foram úteis no decorrer da vida – “aprendeu a estudar com método e dedicação [...] exemplar; aí apurou sua vocação de ascetismo pessoal, [...] aí aprimorou o seu agudo senso dialético; ganhou o senso de respeito à hierarquia, a modéstia, timidez e mesmo humildade que não o deixam vida afora” (ABREU, 1960, p. 5). Bacharelou-se em Direito pela Universidade do Rio de Janeiro em 1922, mesmo ano em que o país comemorava o centenário da Independência.

Aos 23 anos de idade, recebeu convite do governador da Bahia, Francisco Marques de Góes Calmon, para ocupar o cargo de Inspetor Geral de Ensino, onde ficou no período de cinco anos. Na oportunidade, Anísio se revelou um exímio gestor ao promover a reforma do sistema escolar baiano, que, entre 1924 e 1927, ampliou significativamente o número de matrículas oferecidas (COUTINHO, s.d.).

Inquieto e desejoso por mais conhecimento, Anísio viajou para a Europa, no ano de 1925, com o objetivo de conhecer o sistema educacional daquela região. Dois anos depois, realiza a primeira viagem aos Estados Unidos, com o mesmo propósito. Essa viagem rendeu um relatório sintetizado no livro *Aspectos americanos de educação*, publicado em 1928.

Contemplado com uma bolsa de estudos, Anísio retorna aos Estados Unidos para estudar no *Teachers College* da Universidade de Columbia (Nova York), momento em que teve contato com William Kilpatrick e o mestre John Dewey, que marcou decisivamente sua trajetória intelectual (BRASIL, 1984).

Ao retornar para o Brasil, Anísio elaborou novos programas para as disciplinas das escolas baianas. Entretanto, ao contrário de suas expectativas, o governador Vital Soares, sucessor de Góes Calmon, não aceitou seus planos, favorecendo, com isso, o pedido de afastamento da direção da educação baiana (ROCHA, 2014). No início da década de 1930 após a morte de seu pai, Anísio retorna ao Rio de Janeiro. Nesse contexto, o escritor Monteiro Lobato (1882-1948), seu amigo pessoal, escreveu um bilhete recomendando-o ao paulista Fernando de Azevedo (1894-1974), dirigente da educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro) no governo de Washington Luís. Vê-se:

Fernando. Ao receberes esta, para! Bota pra fora qualquer senador que te esteja aporrinhando. Solta o pessoal da sala e atende o apresentado pois ele é o nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o maior coração que já encontrei nestes últimos anos de minha vida. O Anísio viu, sentiu e compreendeu a América e aí te dirá o que realmente significa esse fenômeno novo no mundo. Ouve-o, adora-o como todos que o conhecemos, o adoramos e torna-te amigo dele como eu me tornei, como nos tornamos eu e você. Bem sabes que há uma certa irmandade no mundo que é desses irmãos, quando se encontram, reconhecerem-se. Adeus. Estou escrevendo a galope, a bordo do navio que vai levando uma grande coisa para o Brasil: o Anísio lapidado pela América (LOBATO, 1960, p. 69).

Então, “lapidado pela América”, foi que Anísio Teixeira promoveu a renovação da educação brasileira, em todos os níveis de ensino, atuando em diferentes funções da esfera governamental. Entre as principais funções profissionais, estão:

Quadro 1– Principais funções exercidas por Anísio Teixeira (vida profissional)

Ano	Função
1931-1934	Diretor do Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal
1931	Superintendente da educação secundária – Departamento Nacional de Educação
	Signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova
1934	Presidente da Associação Brasileira de Educação
1935	Secretário Geral da Educação e Cultura do Distrito Federal
	Fundou a Universidade do Distrito Federal
1946	Vivendo na Europa, tornou-se conselheiro da Unesco
1947-1951	Secretário estadual, Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia
1950	Criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, a Escola-Parque
1951-1964	Secretário-geral da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)
1952-1964	Diretor do Inep (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos)

1963-1964	Reitor da Universidade de Brasília
------------------	------------------------------------

Fonte: Elaboração da própria autora a partir da pesquisa.

Anísio Teixeira era um nordestino, ousado, “homem de cultura, fértil imaginação e ideias originais brotando com espontaneidade, tornando as conversas inesquecíveis para os interlocutores, gozava de prestígio nos meios intelectuais e no mundo dos educadores” (SALMERON, 2012, p. 53). Sentindo fortemente influenciado por Anísio, Darcy Ribeiro afirma que o via como “um homem urbano, letrado [...] aquele intelectual magrinho, pequenininho, feinho, indignadozinho, que falava furioso de educação popular, que defendia a escola pública com um calor comovente” (RIBEIRO, 1990, p. 112). Defendeu como ninguém a modernização da educação brasileira e lutou para que a universidade superasse o modelo obsoleto, rígido e ultrapassado, além de propor a articulação entre o ensino e a pesquisa; a flexibilização às mudanças e aos acontecimentos da sociedade. Nesses moldes, a universidade teria a função de criar e manter uma

[...] atmosfera de saber para se preparar o homem que serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o ser vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com sedução, atração e o ímpeto do presente. [...] há toda uma iniciação a se fazer. E essa iniciação, [...] se faz em uma atmosfera que cultive, sobretudo, a imaginação... cultivar a imaginação é cultivar a capacidade de dar sentido e significado às coisas (TEIXEIRA, 2010, p. 33-34).

Anísio advogava pela educação pública, gratuita e laica. Para ele, a educação é um direito e, sendo assim, não se limita a alguns – deve ser aberta e acessível a todos. Anísio criticava o sistema educacional brasileiro nos moldes em que estava organizado e desejava contribuir para sua melhoria. Suas ideias, no entanto, incomodavam inúmeras pessoas, inclusive a Igreja Católica que defendia o ensino religioso nas escolas. A postura de resistência de Anísio fez com que fosse perseguido, ameaçado de prisão, acusado de subversão. Até sua morte defendeu como ninguém a educação brasileira – deixando, com isso, um legado educacional com seus inúmeros livros e artigos publicados.

Imagem 1 – Anísio Teixeira



Fonte: AT foto 086/3 – CPDOC.

INTRODUÇÃO

Este estudo situa-se no âmbito da linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), cujo objeto de investigação é a própria instituição em tela. Essa nasceu na década de 1960 sob a influência de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que idealizaram um modelo de universidade para a nova capital. Às vésperas de completar meio século de existência, em 2007/2008, a UnB teve a oportunidade de expandir suas fronteiras por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. No entanto, a instituição se viu em meio a uma crise interna que inviabilizou a execução de uma proposta em detrimento de outra que foi elaborada posteriormente.

A universidade é considerada o centro do desenvolvimento das ciências, das tecnologias e, portanto, o centro produtor de conhecimento. Ela é chamada a dar conta dos desafios da sociedade e, para isso, é instada a repensar suas práticas, alterar processos, rotinas, estruturas e a se ajustar conforme as demandas e pressões da sociedade, ou seja, reformar-se. Nas palavras de Charle e Verger (1996, p. 57), a universidade, desde sua origem, na Idade Média Central, “sempre pareceu estar à espera de uma nova reforma, *Universitas semper reformanda*”.

Durante o século XIX e parte do século XX, o modelo vigente de universidade, no contexto internacional, era principalmente o napoleônico e o humboldtiano. Esse último emergiu na Alemanha, foi estruturado na pesquisa científica e tornou-se uma referência para o norte-americano Abraham Flexner²² (1866-1959) no processo de reestruturação da universidade dos Estados Unidos.

No Brasil, a universidade chegou tardiamente em relação a outros países – sete séculos após as pioneiras: Bolonha, Paris e Oxford. O marco para a educação superior brasileira se deu em 1920, na cidade do Rio de Janeiro²³, estruturada no modelo francês/napoleônico, que se caracterizava por preservar o ensino fragmentado, desconectado dos problemas da sociedade e

²²Abraham Flexner foi um educador, especialista em filosofia, grande conhecedor de Hegel e estudioso de Kant. Recebeu o convite da Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino para realizar a pesquisa de 1910 de todas as escolas médicas dos EUA e do Canadá. O Relatório Flexner (*Flexner Report*) sobre a universidade foi sintetizado no livro *Medical Education in the United States and Canada* e as recomendações provocaram mudanças na estrutura do ensino universitário do país que, por conseguinte, tornou-se modelo em outras localidades. O próprio Flexner foi posteriormente criador do *Institute for Advanced Studies de Princeton University*, famoso por ter acolhido Albert Einstein, na época considerado um dos mais importantes cientistas mundiais.

²³ A pesquisadora Maria de Lourdes Fávero esclarece que, embora alguns estudiosos acreditem que a URJ tenha sido criada no ano de 1920 com o objetivo de homenagear academicamente o Rei dos Belgas, outorgando-lhe o título de doutor *honoris causa*, os fundamentos para a criação dessa universidade se estruturaram no “desafio inadiável de que o Governo Federal assumisse seu projeto universitário ante o aparecimento de propostas de instituições universitárias livres, em nível estadual” (FÁVERO, s.d., p. 9).

sem priorizar a pesquisa. O referido modelo de universidade recebeu inúmeras críticas de diversos educadores que se uniram em defesa da educação pública, obrigatória, gratuita e laica. Tal movimento coadunou com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), idealizada por Heitor Lira em 1924 e, conseqüentemente, com a elaboração e divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Este documento contou com a assinatura de pessoas defensoras da democratização da educação brasileira, incluindo Fernando Azevedo, Cecília Meireles e o jovem Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) – nordestino do sertão baiano, que lutou até a morte pela melhoria da educação, em todos os níveis (AZEVEDO, 1971).

No âmbito do ensino superior, quando secretário de Educação do Rio de Janeiro, no governo de Pedro Ernesto, Anísio propôs a criação de uma universidade arrojada, moderna e capaz de superar o modelo obsoleto de ensino. O projeto anisiano de universidade refletia as ideias do Manifesto dos Pioneiros, bem como do modelo proposto por Abraham Flexner, associado aos ensinamentos de John Dewey²⁴ (1859-1952). Essas ideias foram materializadas na Universidade do Distrito Federal (UDF) na década de 1930 e, posteriormente, na Universidade de Brasília (UnB), na década de 1960.

Não obstante, Anísio foi intensamente perseguido e enfrentou resistência, pois suas ideias eram vistas como ameaças para a soberania de alguns opositores²⁵. Diante de tal realidade, não é de se estranhar que os projetos de ambas as instituições fossem interrompidos – o primeiro se deu no governo de Getúlio Vargas, na década de 1930, e o segundo no regime militar, na década de 1960. A interrupção de ambos os projetos (UDF e UnB) representou a manutenção do ensino tradicional e ultrapassado, que não atendia às necessidades da sociedade, permanecendo essas instituições fechadas às mudanças.

Em 2006, quase meio século depois da criação da UnB, surge uma proposta de reestruturação curricular, idealizada pelo também baiano professor Naomar de Almeida Filho, denominada posteriormente de Universidade Nova. A proposta nasceu na campanha à reeleição ao cargo de reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), momento em que o professor²⁶ apresentou à comunidade acadêmica um programa que previa “abertura de cursos experimentais, interdisciplinares e com novas modalidades; renovar os projetos acadêmico-

²⁴ Foi um dos filósofos mais importantes da primeira metade do século XX. Recebeu influência dos professores: Charles Sanders Peirce (Lógica), Stanley Hall (Psicologia) e, especialmente, de seu orientador, George Sylvester Morris (Filosofia – Kant e Hegel). Ao concluir os estudos, no ano de 1884, recebeu o título de doutor com a tese sobre a psicologia de Kant. Pragmático e defensor da unidade entre teoria e prática, Dewey estruturava seus pensamentos na convicção moral de que “democracia é liberdade”. Foi um dos professores e influenciadores de Anísio Teixeira (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

²⁵ Por exemplo, a Igreja Católica, pois Anísio Teixeira defendia o ensino laico.

²⁶ Durante o ano de 2005, algumas iniciativas foram tomadas pela UFBA, mas foram bloqueadas pela reação de algumas unidades institucionais.

pedagógicos; reduzir as barreiras entre os níveis de ensino; modificar a arquitetura curricular, e não apenas tímidos rearranjos institucionais e financeiros” (ALMEIDA, 2018, p. 364).

Ao apresentar a proposta na Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)²⁷, o projeto UFBA Nova²⁸ ganhou visibilidade e passou a se chamar de Universidade Nova. Ressalta-se que o Reuni nasceu a partir da Universidade Nova, com o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007b, Art. 1º) e consistia na liberação de recursos²⁹ para as instituições públicas federais que aderissem ao programa. Assim, para viabilizar a participação das instituições, o MEC publicou uma Chamada Pública n.º 10/2007, no dia 25 de setembro de 2007, contendo regras e orientações. O resultado preliminar³⁰ foi divulgado no final de 2007, estando a UnB, objeto desta investigação, entre as instituições.

A UnB apresentou a proposta de adesão, ainda em 2007, sendo uma das primeiras instituições a obter a aprovação da pré-proposta de adesão “A UnB Rumo aos 50 anos: Autonomia, Qualidade e Compromisso Social”, a qual foi aprovada na 333ª Reunião do Conselho Superior (CONSUNI) da UnB, em 19 de outubro de 2007. No entanto, antes mesmo de iniciar a execução do projeto, a instituição se viu diante de uma crise interna que barrou qualquer possibilidade de seguir adiante com o plano Reuni na UnB, na gestão de Timothy Martin Mulholland. Este foi acusado de improbidade administrativa em decorrência de denúncias envolvendo recursos financeiros da instituição, administrados por uma das Fundações de Apoio credenciadas, a Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos (FINATEC) – com a denúncia de compras superfaturadas de lixeiras para a mobília do apartamento destinado à moradia oficial do reitor, num prédio da própria UnB.

²⁷ A apresentação da proposta se deu por meio de reuniões entre os reitores (Andifes), bem como por meio de encontros e seminários com participação de outras pessoas, a exemplo do I Seminário Universidade Nova na UFBA, em Salvador (BA), que foi realizado no início de dezembro de 2006 e outro no final de março de 2007, o II Seminário Universidade Nova na UnB em Brasília-DF. O projeto da Universidade Nova baseia-se nos ideais de Anísio Teixeira, criando uma estrutura curricular ampla e diferenciada. Os estudantes entrariam nas universidades e fariam inicialmente um curso básico de aproximadamente dois anos, o bacharelado interdisciplinar. Somente depois dessa fase, escolheriam a carreira que desejassem seguir.

²⁸ Faz referência à renovação do ensino dada na década de 1920, a qual foi liderada por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

²⁹ Não é propósito desta tese discutir as questões financeiras no Reuni, ainda que sejam citados no decorrer do trabalho.

³⁰ Registra-se que, no final do primeiro semestre de 2008, 100% de adesão (BRASIL, 2009), considerando que a Universidade do ABC já nasceu com as características do Reuni.

Diante dos fatos, os estudantes ocuparam a reitoria reivindicando a renúncia do dirigente máximo da instituição, fato que ocorreu 15 dias depois (FARIA, 2012). Não é demais lembrar que, no mesmo período, inúmeras reitorias de universidades públicas foram ocupadas como forma de resistência à implantação do Reuni, mas no caso da UnB a ocupação só aconteceu após as denúncias contra o reitor, momento em que o Plano/Reuni já havia sido aprovado e parte dos recursos financeiros liberada pelo Ministério da Educação.

Sobre essas questões, Oliveira, Figueiredo e Brandão (2013) advertem que o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) foi acusado de apoiar financeiramente os estudantes e incitá-los à mobilização para impedir a aprovação do Reuni, colocando os discentes na linha de frente da batalha como forma de terceirizar a ação da referida entidade sindical. Isso, no entanto, exigiu investimentos para viabilizar a mobilização estudantil em diferentes instituições do país, como exemplo: recursos para alimentação, deslocamento, colchões e toda a infraestrutura necessária para mantê-los engajados. Tal informação é ratificada pelo Relatório do 52º CONAD, no item 6, que define os propósitos do Fundo de Mobilização:

6.1 despesas com transporte, diárias e hospedagem da Comissão Nacional de Mobilização; 6.2 apoios a mobilizações, campanhas, marchas, manifestações e eventos, definidos como centrais nas lutas do Sindicato, cuja destinação tenha sido definida em congresso ou CONAD; 7. Fica autorizada a Diretoria do ANDES-SN a ordenar despesas destinadas a cobrir necessidades previstas no item anterior, no período compreendido entre agosto de 2007 a janeiro de 2009, até o limite de R\$ 450 mil reais (ANDES, 2007c, p. 45).

No caso da UnB, após a mobilização dos estudantes, houve a nomeação do reitor *pro tempore* que assumiu a gestão dessa universidade e iniciou a tramitação para alteração da proposta. Na ocasião, nomeou sua equipe e entre os profissionais escolhidos estava a professora Márcia Abrahão Moura, atual reitora da instituição³¹, como Decana de Graduação. Foi ela quem conduziu os trabalhos de reformulações da proposta do Reuni apresentada ao MEC, sob a alegação de que havia necessidade de ajustes. Assim, passados seis meses do ano de 2008, o novo plano de adesão foi submetido ao MEC e também obteve a aprovação.

Não é de se estranhar que o movimento que se organizou para frear o Reuni na UnB tenha se aproveitado de outra situação, neste caso, a denúncia envolvendo o reitor, fato que

³¹ A professora Márcia Abrahão foi eleita como a primeira mulher reitora da instituição – cujo mandato vai de novembro de 2016 a 2020. Vale informar que no ano de 2012, na disputa pelo cargo de gestor máximo da UnB, a professora Márcia disputou com o professor Ivan Marques de Toledo Camargo. Na ocasião, ela, a pessoa que geriu essa política na UnB, obteve 46,5% dos votos válidos, ficando em segundo lugar na disputa pela gestão da reitoria da UnB.

serviu de justificativa para a ocupação da Reitoria. Dessa forma, a renúncia do dirigente³² máximo da universidade e, conseqüentemente, a saída da equipe que elaborou o primeiro Projeto/Reuni (R1) abriram espaço para que outros atores assumissem a gestão da UnB e promovessem as mudanças administrativas e alterassem o projeto Reuni da instituição.

Se por um lado a Universidade Nova foi inspirada nas ideias de Anísio Teixeira e serviu de base para o projeto Reuni, de outro lado, a UnB, a única instituição de educação superior pública localizada nas proximidades dos centros decisórios da política nacional, atraiu interesses de atores que desejavam conquistar maior espaço de influência nas decisões institucionais. Assim, a definição do projeto Reuni/UnB, naquele contexto (sendo ele ou não baseado nas ideias de Anísio Teixeira³³ e Darcy Ribeiro), definiria o futuro da instituição e os rumos da formação acadêmica, com potencialidade de influenciar outras regiões do país. Era, portanto, o momento propício para fazer valer os interesses atrelados ao futuro da universidade e, por conseguinte, da formação.

Diante dos fatos, questiona-se: o Reuni na UnB serviu de oportunidade para retomar a proposta de universidade interrompida pela ditadura militar? Por que aconteceram mudanças no projeto de adesão? O que foi alterado? O que continha na primeira proposta que não foi aceita pela gestão *pro tempore* da UnB? Seriam ajustes para adequar o Plano de Adesão conforme propunha Anísio no projeto inicial da UnB? Quais os resultados alcançados pela UnB após a adesão ao Reuni? Quais foram os reflexos do Reuni para a UnB, para a comunidade acadêmica e para a região onde a universidade está inserida? A pergunta principal que se faz é sobre o tipo de expansão do ensino superior na UnB, no âmbito do Reuni, significou a manutenção de um ensino tradicional, fechado em si mesmo, negando, mais uma vez, o projeto de universidade idealizado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro?

É importante destacar que o entendimento que se tem de universidade é que ela é uma instituição social solidamente constituída na sociedade. Está intrinsecamente ligada à cultura³⁴,

³² Cabe destacar que, passados dez anos do acontecido/acusação de improbidade administrativa, nada foi provado contra o reitor Timothy Martin Mulholland, que foi absolvido em todos os processos, inclusive junto ao Superior Tribunal de Justiça (STJ), por unanimidade. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/ex-reitor-da-unb-timothy-mulholland-e-absolvido-pelo-stj.ghtml>>. Atualmente, sob a relatoria do ministro Gilmar Mendes, do Supremo Tribunal Federal – STF, o ex-reitor busca ser reintegrado à UnB, que o exonerou em 2015, a partir de um Processo Administrativo Disciplinar – PAD conduzido pela CGU.

³³ Em 1955, no governo de Juscelino Kubitschek, criou-se o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), ligado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), presidido por Anísio Teixeira e pertencente ao MEC. Nesse contexto, Anísio convidou Darcy Ribeiro para assumir a direção científica do CBPE (RIBEIRO, 1990).

³⁴ Cultura aqui entendida como “tudo aquilo que o homem encontra fora da natureza ao nascer. Tudo que foi criado, consciente e inconscientemente, para relacionar com outros homens (idiomas, instituições, normas), com o meio físico (vestes, moradia, ferramentas), com o mundo extra-humano (orações, rituais, símbolos)” (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 102).

fundada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhe são inerentes. É uma prática social

[...] cuja natureza, razão de ser, finalidade, especificidade, legitimidade e autonomia são publicamente reconhecidas e inseparáveis da autonomia da razão, da natureza do saber racional, do pensamento, com sua lógica, princípios, exigências, temporalidade e forma própria de realização na esfera do ensino e da pesquisa e, portanto, diferentes do que rege o mundo dos negócios e do poder (COELHO, 2004, p. 28).

A autonomia da universidade é condição indispensável para a realização de sua finalidade, buscar o saber, desvendar o desconhecido, (re)inventar, (re)criar. Nela se produz conhecimento, aumenta, aprofunda, divulga e transmite, de modo rigoroso e crítico, o saber, a cultura, as ciências, as artes, as técnicas, a filosofia, a ciência e a tecnologia em todas as suas dimensões (COELHO, 2004).

A universidade está inserida num contexto social, que impacta diretamente a sua dinâmica de trabalho – incluindo o papel do Estado e da política pública. Nesse sentido, julgou-se importante esclarecer que o Estado se diferencia de governo – o primeiro é formado por um conjunto de instituições permanentes (órgãos legislativos, tribunais e exércitos, dentre outros), as quais possibilitam a ação do governo. Esse, por sua vez, constitui-se como conjunto de programas e projetos que parte de diferentes setores da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil, movimentos sociais e outros), que gera demandas no sentido de orientar as políticas que o governo assumirá e desempenhará, em determinado período, as funções de Estado (HÖFLING, 2001). Assim, políticas públicas representam a ação do Estado, ou seja, o governo atua em nome do Estado na implantação de projetos, através de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Dentre as políticas públicas, há as educacionais, que fazem parte das políticas sociais, as quais tiveram suas raízes na atuação dos movimentos populares do século XIX, nos conflitos gerados a partir do embate entre capital e trabalho. Segundo Höfling (2001), as ações empreendidas pelo Estado não se dão espontaneamente ou ao acaso – há uma dinâmica, contradições e intencionalidades e, ainda, interesses de diferentes grupos que definem quem ganha o quê, por que e, ainda, a diferença que a ação fará no processo de elaboração e/ou implantação das políticas sociais. Nesse movimento, sobressaem as decisões daqueles que têm maior poder de influência.

Assim, considerando os interesses no âmbito das políticas públicas, incluindo as educacionais, coloca-se à baila uma investigação sobre o Reuni na UnB. Nesse processo, optou-se pela estruturação textual organizada em cinco capítulos, sendo o primeiro uma apresentação do percurso metodológico e dos objetivos da investigação. No segundo, fez-se uma revisão

bibliográfica com o propósito de contextualizar historicamente o processo de constituição da universidade no século XIII e refletir como as transformações sociais e econômicas da sociedade capitalista alteraram o sentido e a finalidade da universidade clássica europeia. Com essa estratégia metodológica, foi possível destacar os principais modelos de universidade: o napoleônico, o humboldtiano, Flexner, bem como a luta dos estudantes argentinos para a reforma do ensino, que ficou conhecida como Reforma de Córdoba. As discussões abrangem ainda a proposta de reestruturação universitária na União Europeia por meio do Processo de Bolonha, no final do século XX. Este documento, por sua vez, influenciou outros países a promover reformas em seus respectivos sistemas educacionais, incluindo o Brasil.

No terceiro capítulo, a partir da revisão bibliográfica e da pesquisa documental, objetivou-se situar historicamente a origem da universidade brasileira. Citam-se brevemente o percurso trilhado até a criação da primeira universidade no país, as disputas, as divergências, os interesses atrelados. A discussão abrange o contexto universitário no período da ditadura militar, o governo de Fernando Henrique Cardoso, bem como o de Lula da Silva, momento em que houve maior expansão do ensino superior público, via Reuni.

No quarto capítulo, são apresentados os projetos Reuni na UnB (R1 e R2), considerando os pontos que ambas as propostas pensaram para a instituição. Nesse capítulo, o principal documento analisado foi o Processo n.º 23000.030326/2007-41, que se encontra nos arquivos da Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu). Visitou-se também o *site* da UnB e ainda foram utilizados dados disponíveis nos anuários estatísticos e relatórios de gestão da UnB. Outros *sites* oficiais também foram visitados, a exemplo do Inep, que disponibiliza o Censo da Educação Superior.

No quinto capítulo, apresentam-se as crises, disputas e contradições no processo de implantação do Plano de Reestruturação na UnB. Os documentos utilizados são os dois projetos do Reuni da UnB, o Plano Orientador da UnB, de 1962, as atas de reuniões do Consuni, o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), além das falas dos atores entrevistados.

Finalmente, as considerações finais retomam, em linhas gerais, as questões iniciais, buscando apreender o objeto de estudo nos seus principais aspectos, com o fito de avançar o debate sobre a temática em tela e contribuir de maneira crítica para a construção de uma universidade pública, democrática, autônoma e de qualidade no Brasil, que são bandeiras anisianas.

O estudo sobre o objeto investigado visa contribuir criticamente para a reflexão sobre a universidade pública federal como espaço democrático a ser preservado para o exercício do questionamento, da dúvida, da crítica, de novas descobertas, do ir além, do desenvolvimento da

ciência, da formação para a cidadania e para a busca de soluções para os problemas que afetam a vida social.

CAPÍTULO 1 – A PESQUISA: ESTRATÉGIAS E OBJETIVOS

A pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas. [...] tudo isso se agiliza não só pela cognição, mas pela imaginação investigativa e pela intuição.

(GATTI, 2012, p. 68).

Este capítulo apresenta o estado do conhecimento construído a partir da busca dos estudos já realizados (teses e dissertações) em três bancos de dados das produções acadêmicas, cuja temática priorizava o Reuni na UnB. Na sequência, são apresentados os objetivos da investigação, os procedimentos e percursos metodológicos utilizados para a construção deste trabalho.

1.1 O estado do conhecimento: o que dizem as dissertações e teses

A definição do “estado da arte” ou “estado do conhecimento” dada por Ferreira (2002) é a busca, de caráter bibliográfico, que tem como objetivo mapear as produções acadêmicas desenvolvidas em determinada área e época. Estas ganharão significados somente se forem inventariadas, ordenadas, classificadas e relacionadas com o objeto que se esteja pesquisando. Nesse caso, a busca realizada teve o propósito de conhecer o que já foi produzido, problematizado e discutido em pesquisas científicas, no âmbito do mestrado e do doutorado, sobre o Reuni na UnB, para, a partir dessas, ir além, buscar o novo e, ainda, o desconhecido.

Assim, apresentam-se, neste tópico, as reflexões concernentes ao mapeamento³⁵ das produções científicas (teses e dissertações) encontradas em três bancos de dados: Banco de Teses e Dissertações da Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT-BDTD; e repositório institucional da UnB. Os trabalhos foram selecionados a partir dos seguintes descritores: Reuni, ensino superior, democratização da educação e UnB. A delimitação temporal se iniciou no ano de 2008, pois foi o momento em que o Reuni começou a ser implantado. A busca se estendeu até o ano de 2016, numa tentativa de se ampliar o campo de captação das produções.

Iniciou-se a busca pelo repositório institucional da UnB, momento em que foram encontradas, *a priori*, 17.139 produções. Desse total, quase 100% faziam referência ao termo

³⁵ Para o levantamento bibliográfico, utilizou-se o mecanismo de busca online.

“UnB”, o que é justificável, pois a instituição está intrinsecamente ligada a todas as produções científicas catalogadas nesse repositório. Além disso, outras produções estavam ligadas às palavras grafadas com o prefixo “reuni”, por exemplo: reunião, reunindo, entre outros termos provenientes do verbo reunir e que, na grande maioria, não estavam relacionados ao Plano de Expansão dessa Universidade. Logo, no intuito de refinar a pesquisa, optou-se pela “busca facetada”, na categoria “Assunto”, que é disponibilizada pelo próprio sistema do repositório institucional, o que tornou possível o seguinte resultado:

Quadro 2 – Total das produções no mapeamento (2008-2016)

Descritores	Busca por assunto
Reuni	O termo não aparece como opção de busca
Ensino Superior	73 produções
Democratização da Educação	9 produções
UnB	66 produções
TOTAL	148 produções

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Repositório Institucional da UnB.

Utilizando os mesmos descritores, nova busca foi realizada, mas agora em outras duas fontes: Banco de Teses e Dissertações da Capes e BDTD. Nesses bancos, foram encontradas 60 produções (artigo, teses e dissertações), sendo 47 e 13, respectivamente. A somatória dos trabalhos encontrados, nos três bancos de dados pesquisados, chegou a 208 produções científicas. Nessa etapa, apareceram diversos trabalhos, tais como: artigos analisados por pares, livros, teses, dissertações e artigos de jornal.

No intuito de selecionar apenas as produções que discutissem o Plano de Expansão e Reestruturação da UnB nos anos de 2008 a 2016, realizou-se novo filtro, considerando apenas teses e dissertações. Com isso, foram eliminados os trabalhos em duplicidade e descartadas as produções que não faziam referência ao Reuni na UnB. A estratégia utilizada, nessa etapa, foi a leitura dos títulos e resumos, uma vez que esses apresentam aspecto da pesquisa a que se referem.

É bem verdade que nem todos os resumos se apresentam como esperado, uma vez que alguns omitem informações importantes, como, por exemplo, a conclusão da pesquisa e a metodologia utilizada. Segundo Ferreira (2002), ainda assim é possível abstrair informações “pela opção teórica manifesta, pelo tema que anuncia, pelo objetivo explicitado da pesquisa, pelo procedimento metodológico adotado pelo pesquisador” (FERREIRA, 2002, p. 268).

Depois da leitura de todos os títulos e resumos, identificou-se que somente 24 produções³⁶ atendiam aos critérios estabelecidos neste trabalho, os quais foram organizados por natureza do trabalho, ano de defesa, título, autor, instituição e categoria. Vê-se:

Quadro 3 – Mapeamento de Dissertações e Teses sobre o Reuni na UnB

N.	Natureza da pesquisa	Ano	Título	Autor	Instituição	Categoria*
1	Dissertação	2009	Democratização do acesso à educação superior pública no Distrito Federal - Universidade de Brasília/Faculdade UnB Planaltina	MELO, Livia Veleda de Sousa	UnB	M/A Educação
2	Dissertação	2010	Geogestão dos espaços físicos da Universidade de Brasília utilizando o banco espacial Postgre/PostGIS	CHOAS, Mona Lisa Lobo de Souza	UnB	M/A Geociências Aplicadas
3	Dissertação	2010	As repercussões do ENADE na gestão da universidade pública brasileira: o caso da UnB	PEREIRA, Rodrigo da Silva	UnB	M/A Educação
4	Dissertação	2013	Gastos públicos com a educação superior: evolução dos gastos federais com a Universidade de Brasília entre 2003 e 2010	GONÇALVES, Elizânia de Araújo	UnB	M/P Economia
5	Dissertação	2013	Indicadores de gestão em conflito com indicadores de qualidade: lições econômicas para a gestão universitária	BOYNARD, Katia Maria Silva	UnB	M/P Economia
6	Dissertação	2013	Implementação do REUNI na UnB (2008 – 2011): limites na ampliação de vagas e redução da evasão	BRITO, Maria Ivoneide de Lima	UnB	M/P Educação
7	Dissertação	2013	Ensino superior: instrumento de mobilidade econômica: uma análise da experiência da UnB	COSTA, Cláudia Rosana de Araújo	UnB	M/A Economia
8	Dissertação	2013	Gastos públicos federais x ensino superior x expansão da Universidade de Brasília – UnB	OLIVEIRA, Heverson Cid	UnB	M/A Economia
9	Dissertação	2013	Financiamento público das instituições federais de ensino superior - IFES: um estudo da Universidade de Brasília - UnB	SANTOS, Fernando Soares dos	UnB	M/P Economia
10	Dissertação	2013	O impacto do REUNI sobre a gestão administrativa e financeira da Universidade de Brasília	TEIXEIRA, Marta Emília	UnB	M/P Economia
11	Dissertação	2015	Qualidade do gasto no setor público: um estudo na Fundação Universidade de Brasília	SANTOS, Tiago Mota dos	UnB	M/A Economia
12	Dissertação	2015	Programa Reuni: expansão de vagas na Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária da Universidade de Brasília (2008-2012)	SILVA, Renan Freitas da	UnB	M/P Educação

³⁶ Constam das referências bibliográficas de forma completa.

13	Dissertação	2015	Sobreviver e/ou me graduar? Os limites do Programa Auxílio Socioeconômico da Universidade de Brasília do ponto de vista de seus/suas beneficiários/as	BARBOSA, Amanda Veloso	UnB	M/A Educação
14	Dissertação	2015	A reprodução educacional por outros meios: dualidade intrainstitucional da Universidade de Brasília no âmbito da Universidade Aberta do Brasil	PIMENTA, Alexandre Marinho	UnB	M/A Sociologia
15	Dissertação	2015	A interação universidade empresa na UnB: um estudo de caso	PORTELA, Luiz Henrique da Silva	UnB	M/P Economia
16	Dissertação	2015	O Programa Nacional de Assistência Estudantil: o caso da Universidade de Brasília	QUEIROZ, Mendel de Almeida	UnB	M/A Economia
17	Dissertação	2015	Gestão das universidades federais brasileiras: um estudo sobre a eficiência do ensino superior no Brasil	SILVA, Ana Rachel Gomes da	UnB	M/P Economia
18	Dissertação	2015	Eficiência das universidades públicas federais brasileiras: um estudo com foco no projeto REUNI, 2015	SIQUEIRA, Juliana Soares	UFPB³⁷	M/A Ciências Contábeis
19	Dissertação	2016	Iniciação científica na Universidade de Brasília: uma análise da política institucional no período 2011-2013	BITTENCOURT, Desirée	UnB	M/P Educação
20	Dissertação	2016	A autoavaliação na Universidade de Brasília: entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática	GONÇALVES, Lukelly Fernanda Amaral	UnB	M/A Educação
21	Dissertação	2016	Avaliação e importância dos Programas de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília – UnB	SILVA, Pedro Vieira da	UnB	M/P-Gestão Pública
22	Dissertação	2016	A análise da adesão da UnB ao Reuni: o caso FCE e sua contribuição para a comunidade local	SILVA, Edson Rodrigues da	UnB	M/P Economia
23	Tese	2013	A concepção e a implantação de novos campi da UnB no DF e seus efeitos sobre a democratização do acesso	MELO, Lívia Veleda de Sousa e	UnB	D/E Doutorado Educação
24	Tese	2014	Federal World-Class: dimensões da Universidade de Brasília (UnB): entre a cidadania e o cosmopolitismo dos professores	AROIN, Allan	UnB	D/S Doutorado Sociologia

* (M/A) – Mestrado Acadêmico; (M/P) – Mestrado Profissional; (D/E) – Doutorado em Educação; (D/S) – Doutorado em Sociologia.

Fonte: Elaboração própria.

A partir da busca, identificou-se que apenas 12,5% dos trabalhos produzidos estão concentrados no período de 2009 a 2012. A maior prevalência registrada está entre os anos de 2013 a 2016, representando o percentual de 87,5% dos trabalhos analisados. As áreas centrais

³⁷ Programa Multi-Institucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (UnB, UFPB, UFRN).

das produções são Gestão Econômica e Finanças Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Economia, com 50% das produções.

Quadro 4 – Área de conhecimento das produções

Programa	Área	N.º Trabalho	%	
Economia	Gestão Econômica e Finanças Públicas	Acadêmico	4	16,7%
		Profissional	8	33,3%
Educação	Gestão de Políticas Públicas e Sistemas Educacionais (Mestrado Profissional)	3	12,5%	
	Política Pública e Gestão da Educação Superior	5	21%	
Geociências	Geociências Aplicadas	1	4,1%	
Multi-institucional UnB, UFPB, UFRN	Ciências Contábeis	1	4,1%	
Ciências Sociais	Sociologia	2	8,3%	
TOTAL	-	24	100%	

Fonte: Elaboração própria.

O interesse do Departamento de Economia pela temática favoreceu o desenvolvimento de 33% dos trabalhos no mestrado profissional. De outra sorte, a Faculdade de Educação atingiu a porcentagem de 33,5%. Desse total, 12,5% são do mestrado profissional, as únicas que priorizaram as discussões sobre o Reuni na UnB³⁸. A expressividade de produções no âmbito do mestrado profissional sinaliza a necessidade de capacitação de profissionais, bem como o desenvolvimento de estudos técnicos e de processos para a viabilização de aplicação prática no campo de estudo, conforme determina a Portaria ministerial n.º 388, de 23 de março de 2017, Art. 2º:

São objetivos do mestrado e doutorado profissional: I) capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; II) transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local; III) promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e IV) contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.

³⁸ Um número significativo das teses e dissertações foi produzido por servidores da UnB, dentro do programa de formação de mestres e doutores do Procap/UnB.

Do total das produções encontradas, 91,7% são do curso de mestrado, enquanto o doutorado aparece com apenas 8,3%. Essa discrepância se justifica pela menor oferta de cursos de doutorado no país, além do prazo maior para a construção da tese – enquanto o mestrado tem o prazo de até 24 meses para a conclusão, a oferta de curso é maior, e o doutorado se estende para 48 meses, com número reduzido de oferta. Conforme explicitado pelo setor de comunicação da Capes, no período de 2010 a 2012, “foram analisados 3.337 programas de pós-graduação, que compreendem 5.082 cursos, sendo 2.893 de mestrado, 1.792 de doutorado e 397 de mestrado profissional”. Uma diferença de 1.498 cursos, considerando os de mestrado e doutorado (BRASIL, 2014, p. 1).

Cerca de 80% das produções analisadas discute o Plano de Reestruturação da UnB³⁹ como temática secundária. Dos 20% que priorizam a temática, mais da metade foi desenvolvida no Departamento de Economia, com orientadores diferentes. Esse fato se soma ao elevado número de dissertações para ratificar a carência de aprofundamento das discussões sobre a temática em tela.

Quadro 5 – Temática de estudo das produções

Temática principal de estudo	Quantidade de trabalhos	%
Gestão/eficiência/qualidade	6	25%
Reuni	5	21%
Financiamento/Gastos Públicos	4	17%
Avaliação	3	13%
Democratização do acesso	2	8%
Perfil socioeconômico dos estudantes/Assistência Estudantil	2	8%
Iniciação científica	1	4%
Universidade Aberta	1	4%
TOTAL	24	100%

Fonte: Elaboração própria.

Para melhor entendimento das pesquisas mapeadas, as quais priorizam o Reuni e destacam o termo no título do trabalho, foram elencadas algumas evidências encontradas pelos pesquisadores⁴⁰. Vê-se:

³⁹ Boa parte da produção sobre o Reuni na UnB foi oportunizada pela criação de programas de mestrado profissional no âmbito da própria UnB, cujo objetivo era capacitar os servidores da universidade. Tais ações integraram planos de aperfeiçoamento da carreira (PCTAE) dos Técnico-Administrativos coordenadas pelo Decanato de Gestão de Pessoas – DGP.

⁴⁰ A lista apresentada não contempla todos os pontos descritos nos trabalhos analisados, pois somente alguns foram selecionados no intuito de apresentar o direcionamento de cada trabalho. Entende-se que esses pontos sejam suficientes para perceber a limitação, dispersão, falta de foco, bem como a carência de aprofundamento nas discussões sobre a temática em tela.

- Existência de obras inacabadas e atrasadas.
- Ausência de respostas de como se dá ou de como deve acontecer a articulação entre o ensino superior e o médio.
- A UnB poderá enfrentar dificuldades financeiras, após o fim do repasse do Reuni.
- Reuni contribuiu para a universidade, porém, serão necessários muitos outros Reunis para que seja possível construir uma Educação superior de qualidade para o país.
- Houve contratação de novos servidores, mas não são suficientes para atender à demanda.
- Necessidade de se repensar a gestão.
- O Reuni aprofunda a lógica gerencialista, baseada por contrato de gestão e busca de resultados e metas.
- Apesar da gradativa expansão no Ensino Superior, o Brasil está aquém dos modelos internacionais nesse nível de ensino.
- Não possuindo capacidade econômica para manter a estrutura que foi construída, a universidade certamente ficará na dependência econômica que, conseqüentemente, impactará a autonomia da instituição.
- O Reuni promoveu democratização do acesso de estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na educação superior pública federal, especificamente na UnB.
- A expansão de vagas nos cursos de graduação foi acompanhada de estratégia para garantir maior preenchimento das vagas ociosas, como exemplo: incentivo à mudança de cursos, transferência facultativa e entrada de alunos portadores de diploma.
- Aumento de estudantes ingressantes na UnB/Ceilândia.
- A ampliação das atividades de extensão possibilitou maior interação com a comunidade local.
- A implantação do Reuni aconteceu concomitantemente com outras políticas educacionais, o que potencializou a expansão, como exemplo o Enem e o SiSU.

Se por um lado os itens apresentados sinalizam o direcionamento das discussões dos trabalhos analisados, de outro lado não foram identificadas reflexões sobre as questões pedagógicas, organização curricular, resultados do que foi proposto pelo Plano/Reuni e do que

a universidade, de fato, atingiu ao final de cinco anos, conforme propunha o Plano de Reestruturação (2008 a 2012), o porquê de a UnB apresentar dois planos de reestruturação e, principalmente, porque houve a reformulação e substituição da primeira proposta do Reuni para a universidade.

Ressalta-se ainda que, nas produções analisadas, há ausência de discussões abordando a relação entre a proposta de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a criação da UnB, na década de 1960, com a proposta do professor Naomar Almeida Filho para a criação da Universidade Nova, que foi a base para a estruturação do Reuni. Essa percepção é ratificada nos dados bibliográficos dos trabalhos analisados.

Quadro 6 – Teóricos* mais citados nas produções analisadas

Boaventura de Sousa Santos	José Dias Sobrinho
Darcy Ribeiro	Luiz Antônio Cunha
Dilvo L. Ristoff	Luiz Carlos Bresser-Pereira
João Oliveira	Luiz Fernandes Dourado
Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero	Nelson Cardoso Amaral
Marilena Chauí	

*Os teóricos citados aparecem em mais de um trabalho, e a maneira como foram organizados no quadro não reflete a sequência de vezes que foram citados nas produções analisadas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de a UnB ter apresentado ao MEC dois planos de reestruturação/Reuni, as discussões apresentadas nos trabalhos analisados fazem referências superficiais (algumas citações, notas de rodapé e pequenas reflexões) ao primeiro Plano, e a grande maioria privilegia o segundo, mesmo que timidamente. Assim, com base nas produções analisadas, torna-se necessário maior aprofundamento nas discussões sobre o Reuni na UnB, para que sejam desvelados os pontos que ainda não foram explorados ou esclarecidos.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Desvelar como se deu a implantação do Plano de Expansão e Reestruturação na UnB, bem como investigar em que medida o projeto do Reuni implantado na UnB se aproxima ou não do ideário anisiano de universidade.

1.2.2 Objetivos específicos

- Refletir sobre o papel da universidade na sociedade (da gênese ao processo de transformação), no âmbito internacional, nacional e local;
- Compreender o processo de criação da UnB, com destaque para o plano que deu origem a essa instituição;
- Analisar os dois planos de expansão e reestruturação da UnB e de como se deu a implantação do segundo Plano;
- Identificar as relações de proximidades e/ou distanciamentos entre os projetos R1/R2 e o Plano Orientador da UnB;
- Identificar as consequências do Projeto Reuni/UnB para a comunidade acadêmica, para a universidade e a sociedade.

1.3 Procedimentos metodológicos

As políticas educacionais não se dão ao acaso. Trata-se de um processo político-administrativo contextualizado historicamente, através do qual as ações são pensadas, organizadas e viabilizadas. Isso significa que, no processo de tomada de decisões, inúmeros fatores são considerados, dentre esses os interesses privados que, geralmente, estão direta ou indiretamente ligados ao governo, aos partidos políticos e ao processo legislativo. Nessa arena, são formados grupos que disputam o poder de influenciar a definição dos conceitos-chave, a legitimidade e a constituição do vocabulário que darão suporte para a política (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Entende-se, portanto, que a análise das políticas educacionais exige considerar todos os estágios e níveis do processo de formação e aplicação da política, abrangendo o macro, meso e micro da política. Em outras palavras, é preciso considerar o contexto de uma política em sua totalidade, o que inclui desde o âmbito internacional, nacional e local até o da prática (MAINARDES, 2006).

Para este estudo, a opção teórica adotada foi a pesquisa de abordagem do Ciclo de Políticas (*policy cycle approach*), por entender que esta estratégia possibilita a articulação entre os diferentes contextos, considerando os aspectos que, de maneira ou de outra, contribuíram para a formulação e/ou aplicação de determinada política, neste caso, a política educacional no âmbito do Reuni. A escolha se deu pelo entendimento de que essa seja uma ferramenta importante para a análise das políticas educacionais, uma vez que possibilita a utilização de

diferentes estratégias metodológicas, viabilizando ao pesquisador maior compreensão do objeto estudado, bem como o posicionamento crítico sobre a temática.

Na abordagem do Ciclo de Política, os contextos estão intimamente ligados e inter-relacionados, não são lineares e nem têm dimensão temporal ou sequencial, sendo os principais⁴¹: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. No primeiro, as políticas públicas são iniciadas e também os discursos políticos são construídos e legitimados, e os conceitos são definidos. Portanto, nesse contexto, os grupos de interesses se articulam, objetivando maior influência nas decisões e nas definições das “finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51).

No âmbito do Estado-Nação, as influências dos organismos internacionais são (re)contextualizadas e (re)interpretadas, gerando, com isso, novas arenas e novas disputas por maior espaço de influência decisória. Estas podem ser representadas pelas comissões e pelos grupos criados em diferentes espaços e lugares para articulação de influência, inclusive fazendo a releitura das propostas ideológicas dos agentes internacionais (MAINARDES, 2006).

O segundo contexto do Ciclo de Políticas é definido por Stephen Ball como “os textos políticos”, os quais representam os resultados de disputas, acordos e negociações, e são expressos de formas variadas: documentos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, entre outros. As leis, medidas provisórias, portarias e diretrizes educacionais são alguns dos documentos oficiais intencionalmente produzidos por determinados atores, num tempo e espaço, mas que também têm suas limitações materiais e possibilidades, as quais refletirão no terceiro contexto, o contexto da prática. Nesse processo de análise, há também a necessidade de “considerar os antecedentes e o contexto das políticas (contexto econômico e político, contexto social e cultural), incluindo os antecedentes históricos, as relações com outros textos e políticas e os efeitos a curto e longo prazos que as políticas podem gerar nas práticas” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 158). Para os autores, a pesquisa sobre políticas públicas e programas deve considerar diferentes aspectos do processo de construção da política, incluindo desde a formulação de políticas e programas, passando pela implementação e avaliação de políticas educacionais, até a análise de resultados e consequências.

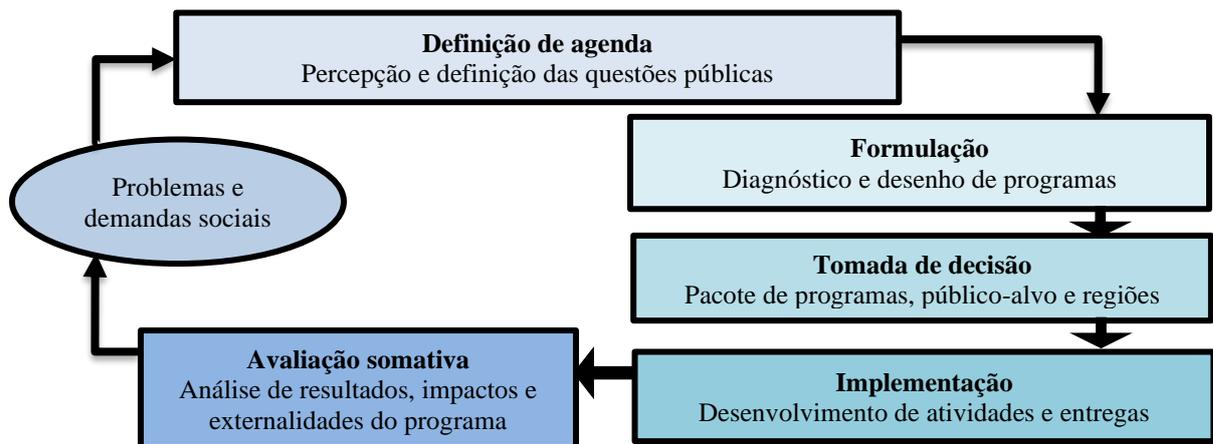
Na mesma linha, Jannuzzi (2016) salienta que o Ciclo de Política se dá em etapas, as quais devem ser consideradas na análise investigativa, são elas: a) definição da Agenda Política (*Agenda-Setting*); b) Formulação de Políticas e Programas (*Policy Formulation*); c) Tomada de

⁴¹ Segundo Mainardes (2006), há também o contexto dos resultados/efeitos e das estratégias políticas.

Decisão Técnico-política (*Decision Making*); d) Implementação de Políticas e Programas (*Policy Implementation*); e) Avaliação das Políticas e Programas (*Policy Evaluation*) (JANNUZZI, 2016). Nesse caso, a avaliação, como etapa do ciclo, só se realizará após a implementação da política.

Não é de se estranhar que em cada etapa da construção dessa agenda seja realizado um processo coletivo, que implica a participação de diferentes pessoas, com opiniões divergentes, que muitas vezes se articulam entre si para obter maior poder de influência nas definições: do que, para quem, como, quanto e por que determinada política deve ser criada e implantada. Certamente, esta é uma arena que perpassa inúmeras “pressões externas de grupos organizados em partidos políticos, sindicatos, associações patronais, imprensa e outras instituições, pelas temáticas por eles compreendidas como relevantes; por iniciativa interna do governo e mobilizações sociais” (JANNUZZI, 2016, p. 33).

Figura 1 – O Ciclo de Políticas e programas públicos



Fonte: Jannuzzi (2016, p. 33).

Refletindo sobre os interesses numa proposta de reforma universitária, têm-se os seguintes níveis e atores envolvidos: 1) Nível macro (contexto internacional) – considera-se a participação dos organismos internacionais, incluindo o Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI); 2) Nível meso (contexto nacional) – nessa arena estão os interesses do governo e dos partidos políticos, na definição e na elaboração de documentos formais (leis, portarias, resoluções, decretos), que refletirão nos níveis subsequentes; 3) Nível micro (contexto local) – entende-se como sendo a região/cidade onde a

instituição educacional está inserida. Nela há uma sociedade, um público interessado nas ações da universidade, uma demanda por maior ampliação de vagas e cursos e por melhorias do ambiente de trabalho, que se organizam para fortalecer a luta em defesa de seus propósitos, entre os quais se destacam: movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais (ONGs) e o próprio mercado de trabalho e financeiro, representado por empresários e/ou sindicatos patronais; 4) Nível da prática (contexto institucional) – é nessa arena que acontecem a (re)leitura, (re)interpretação e (re)criação das políticas elaboradas anteriormente. É nela que as políticas poderão ser efetivadas e, assim, produzir efeitos e consequências, as quais poderão ou não promover mudanças e transformações.

Se a arena de disputas for uma instituição de educação superior, os professores e demais profissionais exercerão “papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implantação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53). Tais profissionais têm conhecimento e visão crítica de sua realidade e as releituras e interpretações sofrerão influências de suas experiências, seus valores e propósitos.

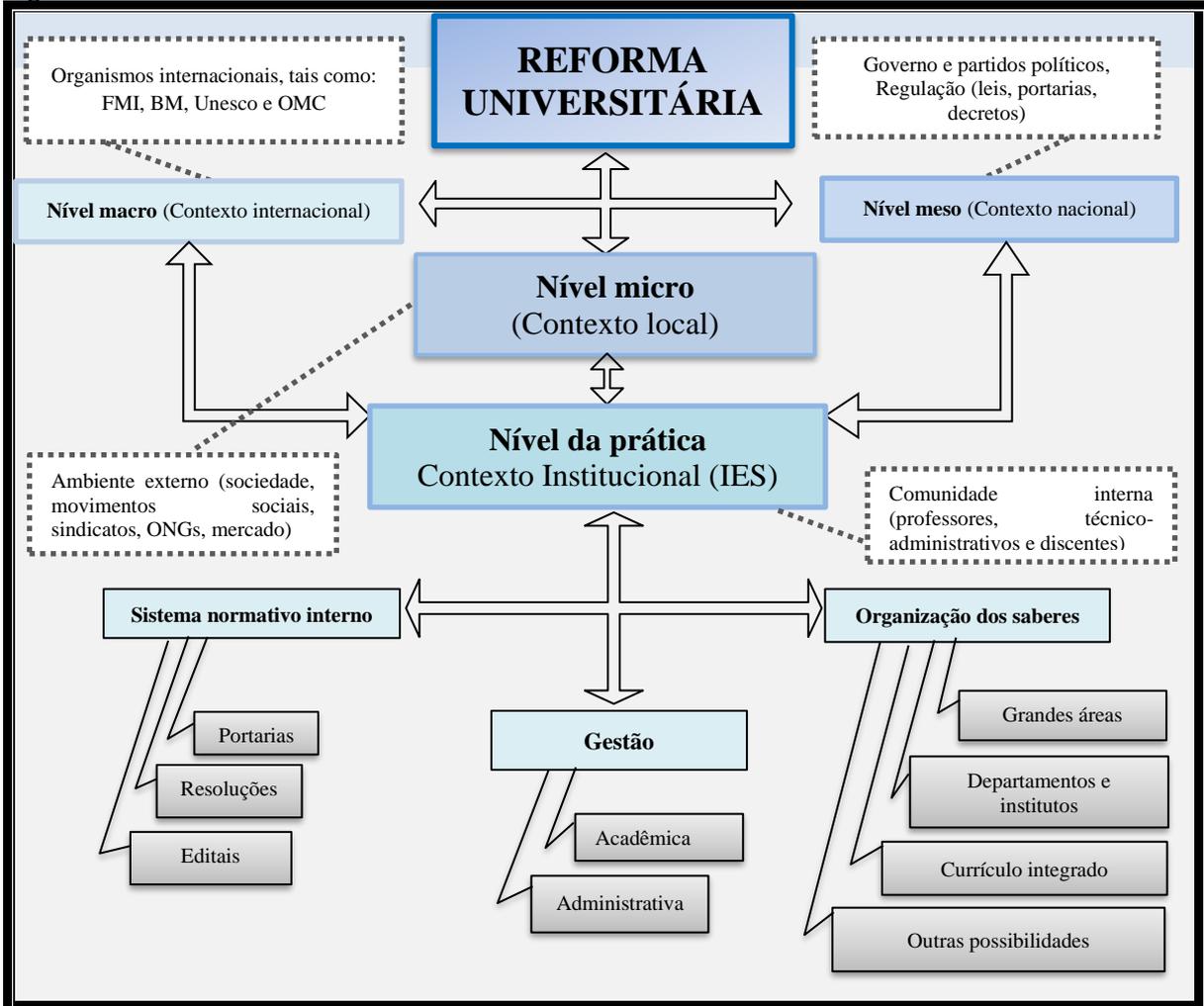
Assim, considerando que o Ciclo de Políticas é um processo contínuo e, portanto, não finda mesmo chegando no contexto da prática, acredita-se que sempre haverá possibilidade para formação de novas arenas, bem como de novas interpretações, o que implica novas contestações, debates e disputas por maior espaço de influência nas definições dos cursos a serem criados, nos recursos a serem destinados e, principalmente, por maior poder nas deliberações institucionais. Nesse ínterim, os atores buscam se fortalecer formando grupos, atraindo representantes da comunidade acadêmica: professores, técnico-administrativos e discentes, para garantir o poder nas decisões que, por conseguinte, terão reflexos nas atividades inerentes à universidade – ensino, pesquisa e extensão –, podendo, inclusive, deliberar sobre um novo modelo de gestão (administrativo e pedagógico), estabelecer normas por meio de portarias e resoluções e definir a organização dos saberes (em grandes áreas departamentais e institutos ou currículo integrado/fragmentado), dentre outras decisões que são realizadas conforme suas ideologias, interesses e/ou influências recebidas.

No entendimento de Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 159), a análise do texto deve ser realizada mediante o exame do conteúdo da política e das pressuposições, uma vez que possibilita ao pesquisador ir além das aparências, quando considera, na análise, “os objetivos da política, os valores implícitos e explícitos, os silêncios (o que não é afirmado ou que é deixado de lado nos textos), bem como as ideias e conceitos explicitados”. Nesse processo, o

uso de mapas conceituais poderá ser um aliado, no sentido de apresentar as relações dos atores envolvidos na constituição de uma política ou programa público.

Assim, compactuando com tais informações, foram distribuídos os níveis de influência considerados neste trabalho e os diferentes atores na elaboração e efetivação de determinadas políticas públicas no âmbito educacional, em especial para a educação superior (Figura 2).

Figura 2– Contexto de influência no âmbito da reforma universitária



Fonte: Elaboração própria.

1.4 Percursos metodológicos

Neste trabalho, foram utilizados os recursos da pesquisa qualitativa pelas inúmeras possibilidades de instrumentos, uma vez que a flexibilidade é uma das principais características dessa abordagem (MARCONI; LAKATOS, 2010). Uma delas é a pesquisa descritivo-exploratória, que é uma estratégia que possibilita a descrição do fenômeno sob diferentes perspectivas, considerando as relações com a vida social, política e econômica nos diferentes

níveis da sociedade (macro, meso, micro e o da prática). Esses, por conseguinte, estão intrinsecamente ligados às mudanças do comportamento humano, nesse caso, a política pública educacional, no âmbito da educação superior, com destaque para o Reuni na UnB.

Considerando as múltiplas possibilidades que a abordagem qualitativa oferece, optou-se pelos seguintes instrumentos investigativos: pesquisa bibliográfica, documental e as entrevistas, além de análise de dados estatísticos referentes à expansão de cursos, matrículas e vagas da instituição em tela. Nessa direção, a pesquisa documental insere-se como um instrumento importante por se constituir uma rica fonte de dados, uma vez que esses subsistem ao tempo e se apresentam em diferentes fontes: anuários, leis, atas, relatórios, tabelas estatísticas, ofícios, correspondências, alvarás, memorandos, regulamentos internos, além de fotografias, gravações, filmes, imprensa falada (televisão e rádio), os quais poderão ser encontrados nos acervos da própria instituição, além do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

Na pesquisa bibliográfica, foram utilizados materiais já elaborados, constituídos especialmente por livros, teses e dissertações e periódicos científicos. Para Gil (2012), a pesquisa bibliográfica apresenta-se como vantagem pelo fato de permitir ao investigador uma gama de possibilidades nos instrumentos já publicados. É também uma possibilidade nos estudos históricos, uma vez que muitos dos registros estão contidos nesses materiais.

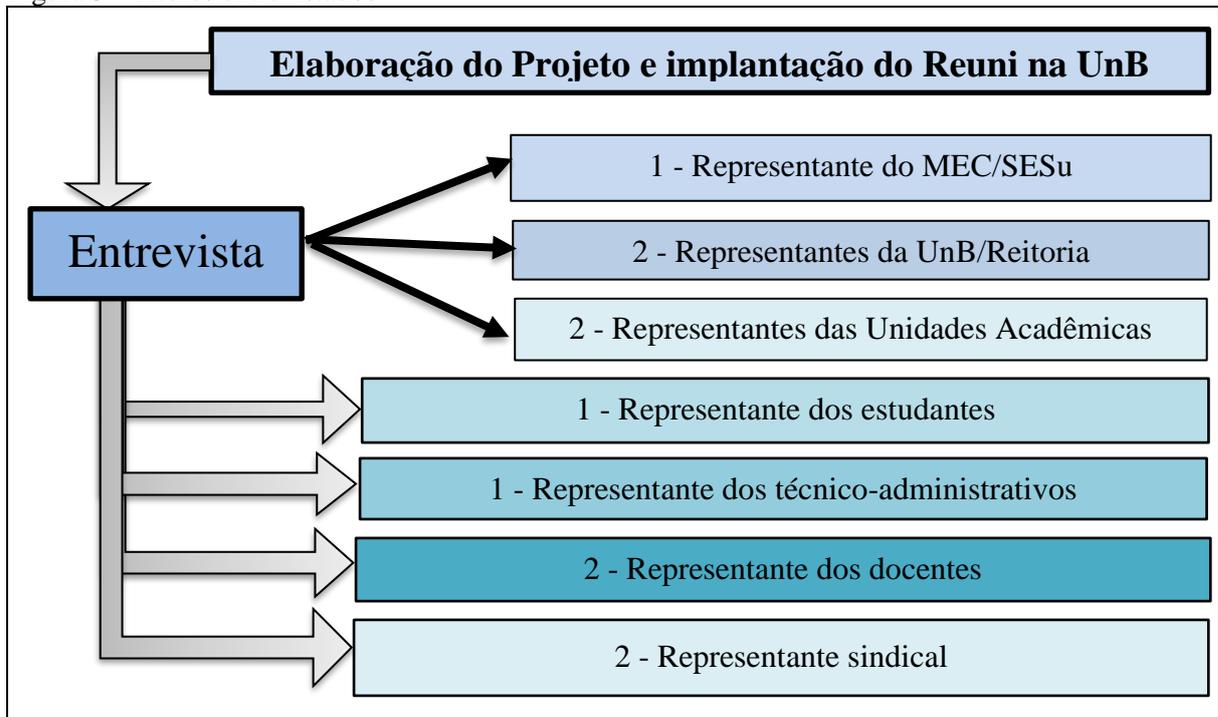
Para a busca dos dados estatísticos, foram utilizados: o banco de dados da UnB, incluindo os relatórios de gestão, anuários estatísticos, informações contidas no censo da educação superior disponibilizado pelo Inep e pelo IBGE, bem como os arquivos da Secretaria da Educação Superior (SESu/MEC), onde se encontram os dois projetos (R1 e R2) de adesão/Reuni/UnB com suas respectivas metas e objetivos.

A entrevista foi outro instrumento utilizado para a coleta de dados, por acreditar que ela seja uma estratégia bastante eficaz, visto que possibilita ao pesquisador um diagnóstico e uma orientação para potencializar a obtenção de informações concernentes ao que as pessoas sabem, acreditam, esperam, sentem, desejam, fazem, fizeram ou desejam fazer (TRIVIÑOS, 1987). Nesse aspecto, a entrevista semiestruturada apresenta-se como um recurso metodológico importante porque parte de questionamentos básicos que interessam ao pesquisador. Em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas percepções que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do entrevistado.

Os atores entrevistados foram selecionados mediante a participação (direta e indiretamente) na elaboração e/ou na implantação da proposta do Reuni, na UnB, tanto do R1 quanto do R2. A escolha desses atores vem ao encontro do desejo de conhecer o que pensaram,

e o que desejaram naquele contexto, uma vez que suas percepções potencializarão a identificação de “processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 96).

Figura 3 – Atores entrevistados

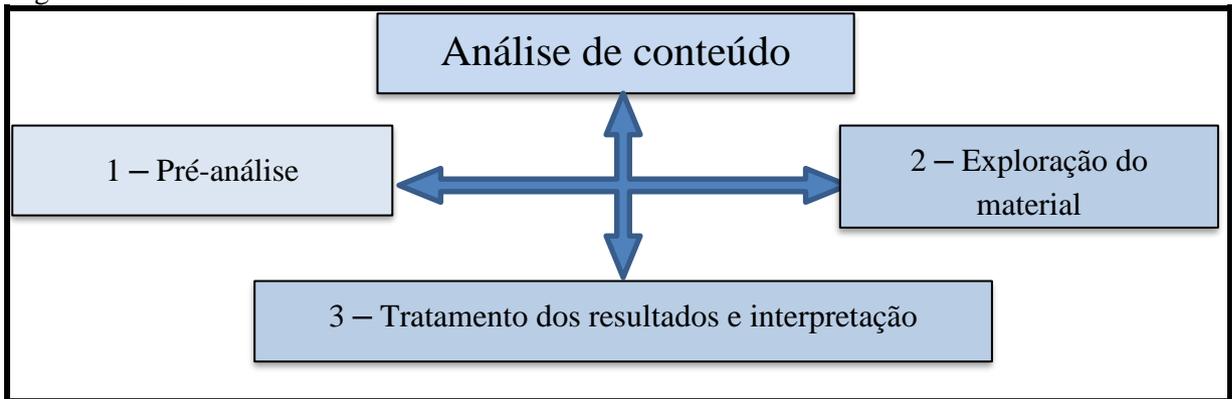


Fonte: Elaboração própria.

Nesse processo, procurou-se conhecer o que está nas linhas e entrelinhas das falas dos atores e nos documentos produzidos. Para tanto, foi utilizada, como instrumento de pesquisa, a análise de conteúdo, que se desmembra em três fases, conforme explicitado por Bardin (2009). A primeira fase (pré-análise) subdivide-se em outras etapas: (a) leitura flutuante, momento em que o pesquisador faz o primeiro contato com o documento, o texto, as entrevistas e demais fontes a serem analisadas, podendo se deixar invadir pelas impressões e orientações; (b) escolha dos documentos que consistem na definição do *corpus*⁴² de análise; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos, que se dará a partir da leitura dos dados; (d) elaboração de indicadores para interpretar o material coletado (BARDIN, 2009).

⁴²*Corpus* é um conjunto de documentos selecionado para ser submetido aos procedimentos de análise.

Figura 4 – Fases da análise de conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2009).

A escolha dos dados analisados obedeceu às seguintes regras: a) Exaustividade – deve-se ter o cuidado de exaurir todas as possibilidades, que significa não deixar de fora da pesquisa qualquer elemento, sejam quais forem as razões; b) Representatividade – no caso de um número elevado de dados, recomenda-se trabalhar com amostra (uma pequena parte que representará o universo analisado); c) Homogeneidade – os documentos retidos devem ser homogêneos, devendo seguir critérios precisos de escolha; d) Pertinência – os documentos que foram separados para análise devem ser adequados, enquanto fonte segura de informação, precisando-se verificar se a fonte documental corresponde adequadamente ao que se propõe o estudo (BARDIN, 2009).

Finalizada a primeira fase, iniciou-se a exploração do material (segunda fase), que consiste na construção de operações, codificações, considerando os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de enumeração e a classificação ou categorização, podendo ser simbólicas ou temáticas. A terceira fase (o tratamento dos resultados e interpretação) consiste em estabelecer significado aos dados coletados e analisados (entrevistas e documentos). Nessa etapa, a análise comparativa foi estabelecida através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, oriunda do Plano de Reestruturação da UnB, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes (BARDIN, 2009).

Nesse processo, o papel do pesquisador, definido por Bardin (2009), é de compreender os sentidos da significação, bem como ficar atento às outras significações que possam estar nas entrelinhas (em segundo plano). Para a autora, o investigador/pesquisador/analista é como um arqueólogo que trabalha com vestígios, que podem ser os documentos descobertos (os que já foram produzidos espontaneamente) ou suscitados (que podem ser produzidos por meio de

entrevistas). Bardin (2009, p. 41) salienta que “os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles”.

Foram analisados com prioridade o R1 e o R2, ambos os documentos originais depositados pela UnB e avaliados pelo MEC nas duas oportunidades que teve para aderir ao Reuni. Infelizmente, com a nova equipe dirigente do MEC, a partir de 2019, o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC/MEC), que fazia a gestão do Reuni, foi retirado do ar. Em que pesem os pedidos para o acesso aos dados feitos junto à SESu, o acesso foi liberado tardiamente, mas em tempo de identificar informações incompletas sobre o monitoramento da execução do Reuni no âmbito da UnB.

Além disso, a busca de dados precisou ser realizada em diferentes documentos, a exemplo dos anuários estatísticos, relatórios de gestão e relatórios de avaliação institucional, pois não se encontrou a concentração das informações em uma única fonte. Cabe ressaltar que a UnB não disponibilizou os anuários estatísticos de três anos, dos cinco em que vigorou o Reuni (2009, 2010 e 2012), o que dificultou ainda mais o trabalho.

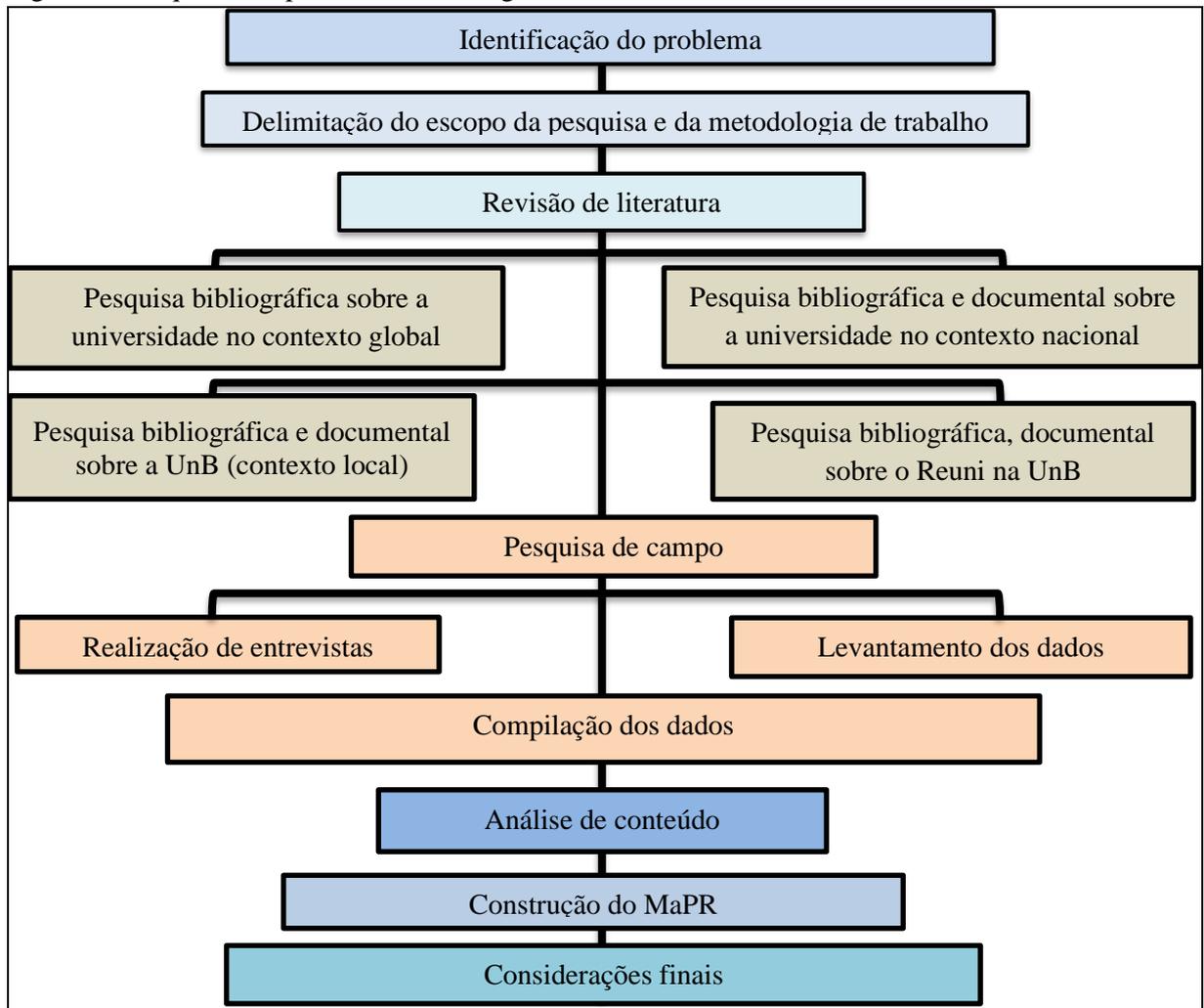
Assim, objetivando a organização das informações coletadas e viabilizando a estruturação esquemática deste trabalho, optou-se por construir um mapa (Mapa de Processos e Resultados – MaPR). Esse é um instrumento técnico que se assemelha a outros já existentes, mas com um diferencial vantajoso no processo de identificação e captação de informações sobre determinado programa, em todas as suas fases no seu “ciclo de vida”. Em outras palavras, a construção do MaPR possibilita explicitar:

[...] os processos críticos de um programa, seus marcos e entregas no tempo, as conexões de suas atividades, as relações de antecedências e dependências entre elas, o contexto e os pressupostos de operação do programa, e que subentende que os resultados e impactos do programa advêm da interação de componentes e das condições particulares em que o programa “vive”, opera, transforma-se. [...] o MaPR presta-se a uma leitura mais compreensiva de como funciona, de fato, programas sociais complexos, operados com interveniência de muitos agentes, sob contextos e condições tão diversas pelo país. Oferece, ainda, uma narrativa de associação/causalidade mais compreensiva e realista das atividades do Programa para a mitigação do problema social originário, ao orientar a interpretação dos resultados como consequência não de um fator ou atividade específica, mas do “pacote conjugado” de atividades + condições de operações + contexto do programa (JANNUZZI, 2016, p. 21).

A construção do MaPR deu-se pela representação esquemática em um diagrama que ilustra a lógica operacional do funcionamento do programa, neste caso o Reuni na UnB, incluindo o seu contexto de operação, de como seus diversos componentes-insumos, processos e produtos se alinham para produzir os resultados e impactos sociais almejados, bem como

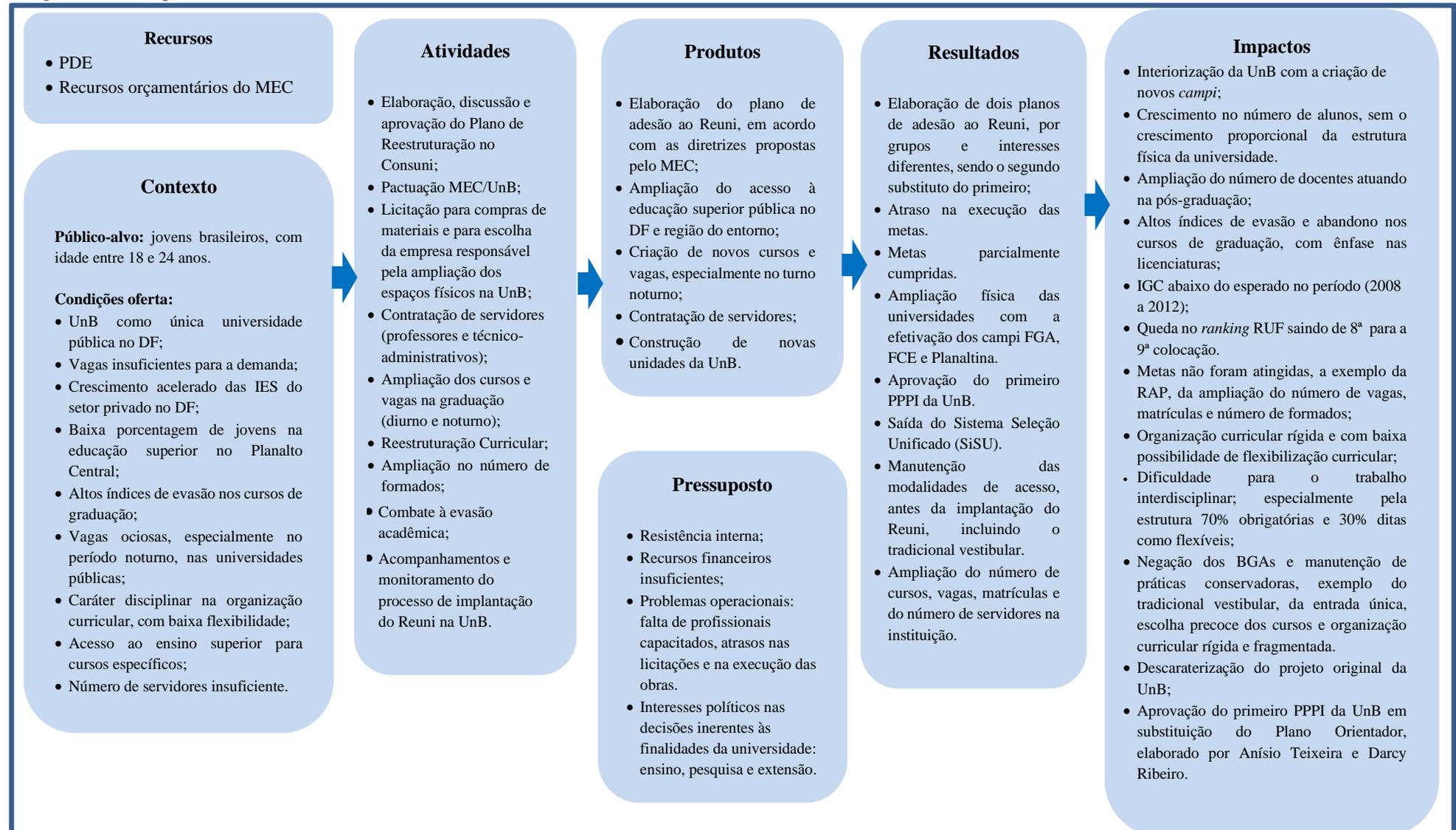
da condições em que isso foi concretizado. A utilização desse instrumento possibilitará a demonstração da cadeia de relacionamento e de como, em determinada realidade/contexto, os insumos ou *inputs* do programa viabilizaram a realização de atividades que, por sua vez, geraram os produtos, serviços e/ou benefícios. Em outras palavras, o público-alvo e a sociedade em geral receberão os resultados concretos e impactos do que foi proposto e desenvolvido (JANNUZZI, 2016).

Figura 5 – Esquema do percurso metodológico contendo as fases básicas do estudo realizado



Fonte: Elaboração própria.

Diagrama 1 – Mapa de Processos e Resultados – Reuni na UnB



Fonte: Elaboração própria.

CAPÍTULO 2 - CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE: FINALIDADES, CRISES E RECONFIGURAÇÃO

A universidade é [...] uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não as têm também não têm existência autônoma, vivendo, tão somente, com um reflexo dos demais.

(TEIXEIRA, 2010, p. 32).

Este capítulo discute o processo de constituição da universidade, suas crises e transformações. Para tal, retoma-se ao tempo medieval para situar o nascimento dessa instituição na Europa Ocidental, momento em que a sociedade cristã registrou, na sua história, um dos maiores aumentos populacionais e consequente expansão territorial da qual as Cruzadas são a face mais conhecida. A universidade firmou-se como instituição solidamente constituída com a finalidade de promover a formação e a elaboração do saber. Assim, busca-se contextualizá-la num período de grandes transformações da Europa Ocidental, bem como refletir sobre sua representatividade para a sociedade e as crises pelas quais passou ao longo de sua história. Destacam-se os modelos de universidade que surgiram no decorrer dos séculos, numa alternativa de modernizar a educação superior, com suas características, similaridades e diferenças.

2.1 A gênese e o sentido da universidade na Idade Média

Compreender os problemas atuais que envolvem a universidade exige retorno ao passado na busca pelas raízes que a fundamentam. Conhecer a gênese, o sentido e a finalidade da universidade podem lançar luzes sobre questões que são postas hoje a diferentes situações ligadas a essa instituição, incluindo o ensino, a pesquisa, o trabalho docente, o currículo, a autonomia universitária, o seu papel para a sociedade, a ciência, a tecnologia e as reformas institucionais. O movimento histórico poderá revelar a lógica, o sentido e a finalidade de existência da universidade, bem como os aspectos que definiram seu sentido, seus princípios e sua forma.

Registra-se a Europa Ocidental como o berço da universidade, que nasceu no período da Idade Média Central (séculos XI-XIII)⁴³, momento considerado por Le Goff (2005) como o

⁴³ Franco Júnior (2001) subdivide esse período da história em fases: a primeira situa-se entre os séculos IV a VII (Primeira Idade Média); a segunda, de meados do século VIII a fins do X (Alta Idade Média); a terceira entre os séculos XI e XIII (Idade Média Central), e a quarta do século XIV a meados do século XVI (Baixa Idade Média). Como não é propósito deste trabalho discutir a trajetória histórica de todo o período, serão abordadas as discussões na Idade Média Central (terceira fase), especialmente as questões que envolvem a universidade.

“apogeu medieval” por considerá-lo o marco impulsionador do mundo medieval europeu. A Idade Média Central deu largada ao processo de desenvolvimento das cidades; das construções de catedrais; do progresso na economia monetária; das inovações tecnológicas que possibilitaram a exploração rural; da introdução do arado de ferro que viabilizou o aumento de rendimentos e das riquezas; do crescimento das atividades artesanais pré-industriais; da multiplicidade de moinhos urbanos que deram um toque especial às pontes das cidades; do aparecimento de máquinas com fins utilitários e da elaboração de um modo novo para o domínio do tempo e espaço, especialmente do espaço marítimo, “com a invenção do leme de cadaste, a adoção da bússola, de novos tipos de embarcações, o progresso na marcação das distâncias, a noção das horas e a fabricação do relógio para medi-las e anunciá-las” (LE GOFF, 2005, p. 10).

Ainda que as guerras e as pilhagens não fossem frequentes, as cidades eram protegidas por grandes muralhas, que representavam, ao mesmo tempo, a marca de uma fronteira jurídica. Elas se dividiam em bairros, os quais favoreciam a sociabilidade entre os cidadãos do mesmo nível social. A fome era uma ameaça constante para a população medieval, a violência era onipresente e as lutas sociais eram ásperas e frequentes. Destarte, a cristandade continuava a expandir sua influência, bem como o controle ideológico e intelectual (LE GOFF, 2005, 2015).

Essa influência se refletia em diferentes escolas, as quais estavam “inteiramente nas mãos da Igreja e viviam, tanto pela organização quanto pelas matérias ensinadas, baseadas em princípios colocados na época carolíngia” (VERGER, 1990, p. 19). Somente na Itália existiam algumas escolas leigas – escolas particulares e pouco conhecidas, mas no contexto geral “não havia escola que não estivesse ligada a um grande estabelecimento religioso, mosteiro, catedral ou colegiada” (Ibid., p. 19).

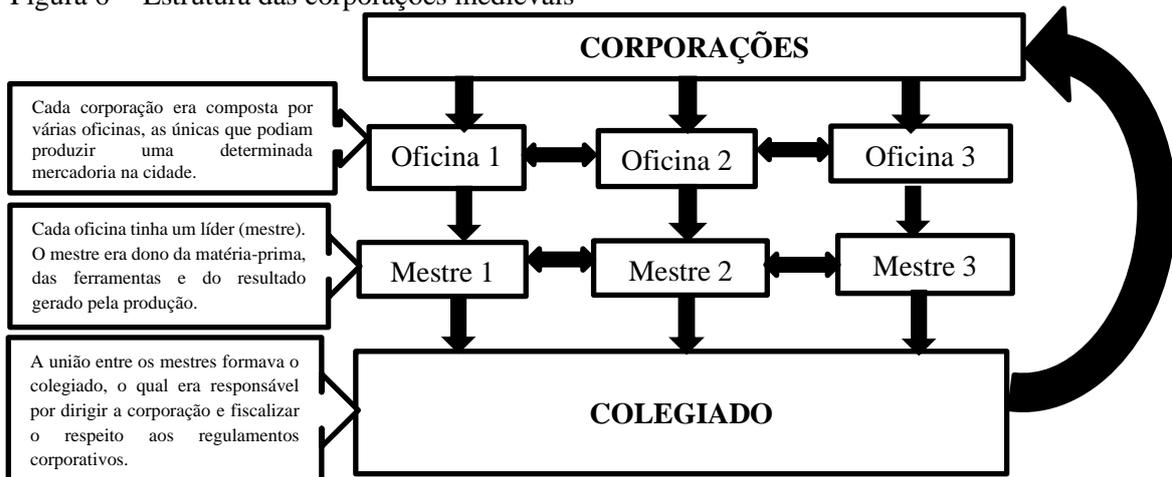
As transformações políticas, sociais, econômicas e culturais da sociedade medieval atraíram pessoas de origens diversas, uma vez que as cidades poderiam oferecer possibilidades de enriquecimento material, intelectual e espiritual. A cidade representava, *a priori*, “a divisão do trabalho, o surgimento dos ofícios, comerciais ou artesanais; a vinculação profissional tornava-se um dos dados essenciais da consciência de si mesmo” (Ibid., p. 26). Com efeito, era também a corporação definida como *universitas*, significando que

[...] os homens que exerciam o mesmo trabalho e viviam perto uns dos outros tendiam naturalmente a se associarem para se defenderem. Tais associações criaram não dependências verticais como aquelas que, na sociedade feudal, ligavam o homem a seu senhor, mas comunidade de iguais; o juramento que os ligava era livremente consentido e as obrigações que lhes criava, previamente discutidas e publicadas em estatutos suscetíveis de serem reformados; no interior da corporação uma hierarquia

de graus podia existir (aprendiz, *veler*⁴⁴, mestre), mas não tinha nenhum caráter escravizante; de um grau a outro a promoção era considerada normal e fazia através de exames públicos (VERGER, 1990, p. 27).

A produção industrial nas cidades medievais estava organizada em associações profissionais, denominadas corporações de ofícios, sendo as mais antigas as corporações de comerciantes e as de artesãos. Os vários mestres que compunham as corporações formavam o colegiado e eram responsáveis por dirigir e fiscalizar os regulamentos corporativos, numa tentativa de “impedir qualquer diferenciação de produção (e, portanto, concorrência) entre as oficinas: o tipo de matéria-prima, a quantidade produzida, o preço de venda, tudo devia ser rigorosamente igual” (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 43). Com cada mestre trabalhavam outros artesãos, e o número de aprendizes se limitava a um ou dois por oficina. Esses geralmente eram adolescentes que buscavam se iniciar nos segredos da profissão.

Figura 6 – Estrutura das corporações medievais



Fonte: Elaboração própria a partir de Hilário Franco Júnior (2001).

Nesse período, a cultura intelectual era monopolizada pela Igreja e a educação era feita de clérigos⁴⁵ para clérigos, geralmente acontecendo nas escolas monásticas. Esse modelo de escola vigorou no século XI e, em menor medida, no século XII, visando ao preparo dos jovens clérigos para as tarefas litúrgicas e funcionava em regime de internato. Era baseado no estudo de latim, ensino gramatical como preparatório para a leitura da Santa Escritura, além da

⁴⁴ Nome do aprendiz que se tornava operário.

⁴⁵ O termo clérigo (no original francês, *clerc*) significou, na Idade Média, o intelectual, douto, letrado, especialista e ainda o funcionário burocrático. A etimologia “clérigo” em português não abrange a dupla conotação religiosa e intelectual, priorizando apenas a primeira, função sacerdotal.

utilização de manuais antigos, especialmente de Donato, incluindo algumas coletâneas de trechos dos clássicos (FRANCO JÚNIOR, 2001).

O ensino dessas escolas era dedicado apenas ao elementar (leitura, escrita, cálculo), a conhecer a Bíblia, único livro digno de ser lido e decorado. Essas escolas eram instáveis e muitas vezes a reputação se ligava à presença do mestre. Quando esse partia, elas deixavam de existir. Com o passar do tempo, diversas escolas foram fechadas ou se enfraqueceram, e a formação intelectual do monge se voltava para o desenvolvimento do trabalho do copista, a leitura e a meditação pessoal (VERGER, 1990).

A partir das escolas monásticas surgiram as escolas catedrais (escolas urbanas)⁴⁶. Estas ganharam a dianteira e se tornaram os novos centros escolares, que se fortaleceram e multiplicaram, ampliando, com isso, o número de alunos (*scolares*) e de mestres (*magistri*). Para elas, foram designados os prelados mais eruditos e mais eficientes da Igreja. Estes receberam a incumbência de formar os clérigos instruídos para atender às necessidades eclesiásticas. Na direção dessas escolas, colocaram-se competentes e ativos “escolistas”. Assim, a “maioria das catedrais do norte da França – Angers, Orléans, Paris, Chartres, Leon, Reims etc. – ou das regiões mosanas e renanas possuíram uma escola permanente de bom nível onde eram ensinadas as Artes Liberais e a Sagrada Escritura” (CHARLE; VERGER, 1996, p. 14).

As escolas urbanas⁴⁷ eram abertas a todos, inclusive a estudantes que continuavam laicos. Os estudos eram baseados nas sete artes liberais, compostas por *trivium*, que abrangia a Gramática (latim e literatura), Retórica (estatística, textos históricos) e Dialética (iniciação filosófica) e *quadrivium*, que passava para a Aritmética, Geometria (incluindo a geografia), Astronomia (astrologia, física) e Música. Concluindo ambas as etapas, os estudos passavam para Teologia, o saber que clérigos dedicar-se-iam por toda a vida.

Se por um lado as cidades cresciam e as escolas se multiplicavam, de outro lado a Igreja se inquietava com o movimento intelectual que se fortalecia. Tal realidade a levou a ratificar seu monopólio, colocando em funcionamento o sistema da *licentia docendi*, que representa a “autorização de ensino” para aqueles que desejassem criar escolas, mesmo que particulares. Esse documento era outorgado em cada diocese pela autoridade episcopal, o escolástico (CHARLE; VERGER, 1996, p. 15). A *licentia docendi* (licenciatura docente) atraiu inúmeros

⁴⁶ As escolas urbanas não representavam uma novidade absoluta, pois, segundo Verger (2001), desde a Alta Idade Média, elas já se faziam presentes em algumas cidades episcopais.

⁴⁷ Muitas das escolas urbanas eram conhecidas pela “eficiência didática e tendo a seu favor a localização em concentrações urbanas, chegaram a transformar-se em estabelecimentos de ensino superior”, e outras permaneceram no nível de escolas secundárias (ULLMANN; BOHNEN, 1994, p. 71).

seguidores e estudantes para “suas casas particulares ou para os claustros⁴⁸ de Saint-Victor ou de Sainte-Geneviève, que lhes são abertos” (LE GOFF, 1995, p. 30). Essa dinâmica significou, para as escolas urbanas, dependência do renome de um ou outro mestre, que atraía estudantes de todos os lugares.

Destaca-se, nesse período, o intelectual Pedro Abelardo (*Pierre Abélard* – 1079-1142). Era conhecido como “cavaleiro da dialética”, que deixou, com alegria, o ofício das armas de guerra para travar outra luta, a de ensinar. Abelardo foi o maior lógico⁴⁹ do seu tempo, grande filósofo e defensor da Dialética. Nas limitações do século XII, Abelardo foi o primeiro professor ousado, inquieto e batalhador que se deslocava de um lado para outro, com a ideia de promover o debate e as discussões que, sob seus passos, eram sempre apaixonantes (LE GOFF, 1995).

Abelardo rebelou-se contra seu mestre, Guilherme de Champeaux (1070-1121), e o venceu em debate público. Com o estilo polêmico e brilhante em suas palavras, esse educador contribuiu “para o reconhecimento de Aristóteles como o filósofo por excelência, o aprimoramento e a afirmação da escolástica como filosofia e método e da teologia como ciência, ou saber que incorpora a dialética no estudo das questões relativas a Deus” (COELHO, 2008, p. 14). O método de Abelardo permitiu a utilização da dialética, que viabilizou a discussão de diferentes problemas filosóficos, retomando, inclusive, as ideias de Platão e Aristóteles. O sucesso do trabalho com a dialética liberou, ao mesmo tempo:

A palavra do mestre e a do aluno. Do texto comentado se destacam “sentenças” que se tornam elas mesmas objeto de reflexão. O afrontamento das afirmações contraditórias dá origem à “questão” que, conduzida segundo as regras do raciocínio justo, permite chegar a uma formulação verdadeira. Neste debate, o mestre não é mais o único em questão e os ouvintes podem intervir, desde que respeitem os princípios intelectuais da dialética. A “disputa” começa a se tornar uma prática escolar, aguardando o momento de se impor como exercício sistemático e obrigatório. A própria escrita se situa no prolongamento direto do ensino e as notas dos ouvintes (“*reportations*”) vêm fazer concordância aos tratados e comentários lentamente compostos – mas geralmente caros e pouco acessíveis – como instrumento de transmissão do saber (VERGER, 2001, p. 55).

Havia entusiasmo para o exercício intelectual, o apetite pelo saber era imenso, as pessoas “se deixavam embriagar pela virtuosidade verbal sem limites dos dialéticos” (VERGER, 2001, p. 56). Nesse período, as escolas urbanas tinham prestígio e o mestre e as disciplinas lecionadas atraíam pessoas de diferentes localidades. Isso significou a expansão das

⁴⁸ É um espaço fechado (cercado por galerias cobertas), localizado geograficamente e/ou simbolicamente no centro de um mosteiro.

⁴⁹ Abelardo escreveu o “*Manual de Lógica para Iniciantes (Lógica Ingredientibus)*” e, sobretudo, com *Sic et Non* de 1122, deu ao pensamento ocidental seu primeiro *Discurso sobre o Método*” (LE GOFF, 1995, p. 46; grifo do autor).

escolas – elas se multiplicaram de maneira considerável, e a Igreja percebia que lhe fugia o controle. Tal situação gerou a necessidade de organização das instituições escolares e, no processo de reexame dessas instituições, surgiu, nos primeiros anos do século XIII, a Universidade de Paris.

Nesse contexto, havia um clima de mudanças na sociedade e esse movimento, de maneira ou outra, influenciou a mentalidade de muitos cidadãos, os quais se conscientizavam do seu modo de vida, afirmavam-se como homens livres, aprendiam a se unir, a preparar programa de resistência às autoridades locais e a instalar formas de governo municipais e até corporações profissionais (VERGER, 1990).

Os intelectuais na primeira metade do século XII, utilizando-se das poucas obras gregas disponíveis, tornaram-se mestres mais preparados. Esses gradativamente tomaram consciência do fazer intelectual, do ofício que exerciam para a cidade, a sociedade, a Igreja, o Império Cristão e para o clima intelectual que movia as escolas urbanas. E é exatamente no processo de tomada de consciência que o intelectual percebeu que o trabalho não se resumia ao do clérigo ligado à Igreja, pois “descobre também que os métodos e finalidade de sua pesquisa e de seu ensino são autônomos” (VERGER, 1990, p. 30).

O intelectual do século XII era um profissional que desejava construir o novo, ser moderno e, para exercer seu ofício, subia nos ombros de gigantes⁵⁰ para ir mais longe, para ver o não visto. Esse é o sentido da famosa frase de Bernardo de Chartres, que repercutiu na Idade Média: “Somos anões empoleirados nos ombros de gigantes. Assim, vemos melhor e mais longe do que eles, não porque a nossa vista seja mais aguda ou nossa estatura mais alta, mas porque eles nos elevam até o nível de toda a sua gigantesca altura” (CHARTRES apud LE GOFF, 1995, p. 25).

Ele se colocava no centro do espaço urbano, transformando o lugar numa grande fábrica barulhenta, devido às intensas atividades dos ofícios que eram desenvolvidas. Nesse lugar, “o homem se afirma como um artesão que transforma e cria. [...] Também transforma a imagem da sociedade humana. Percebida nessa perspectiva dinâmica, que dá sentido às estruturas econômicas e sociais do século” (LE GOFF, 1995, p. 54).

Nesse ambiente de efervescência intelectual, a cidade de Paris passou a ser considerada, por uns, a cidade-luz, a fonte do prazer intelectual, e, para outros, o antro da perdição, onde a perversão do espírito acontecia em decorrência da depravação filosófica. Apesar das perseguições e oposições eclesiásticas, a atividade intelectual continuou a crescer. Na grande

⁵⁰ Refere-se aos filósofos da Antiguidade Clássica – Sócrates, Platão e Aristóteles.

fábrica universal, o intelectual, com suas aptidões, cooperava para o desenvolvimento do trabalho de criação. Seus instrumentos de trabalho eram o espírito de sabedoria e os livros, assim como a bigorna e o martelo são do ferreiro, e a rede de pesca é do pescador.

O intelectual, artesão do espírito, engendra no desenvolvimento urbano do século XII e se organiza em corporações, coroando um movimento comunal da época, que se resumia no nascimento da universidade, um dos acontecimentos mais representativos da Europa Ocidental.

2.2 As primeiras universidades

O nascimento da universidade medieval foi antecedido pelo trabalho dos copistas e dos tradutores, bem como do movimento intelectual, do renascimento da cultura, dos estudos e da escola, bem como do lento desmoronar do Império Romano do Ocidente e, principalmente, do desenvolvimento das cidades ocidentais e da expansão populacional, a partir do século XI (COELHO, 2008, p. 8).

Entre os séculos XII e XIII, as corporações tornaram-se mais precisas, à medida que os juristas aplicaram princípios do Direito. Elas foram fonte de inspiração para a constituição da universidade. As corporações se definiam,

de um lado, por sua autonomia interna (direito de criar para si mesma estatutos e funcionários, de impor a seus membros uma disciplina interna e de expulsar os recalcitrantes), de outro lado, pelo reconhecimento de sua personalidade jurídica pelos poderes públicos; estes não podiam, desde então, dirigir-se direta e individualmente aos membros da corporação; a outorga de um sinete (destinado a autenticar os atos da corporação) era em geral o símbolo desse reconhecimento jurídico da corporação como pessoa jurídica, investida de uma parte da autoridade pública (VERGER, 1990, p. 27).

No século XIII, as escolas se fixaram, se organizaram e se corporificaram, dando origem às universidades. Esse processo não foi em um piscar de olhos, mas aconteceu lentamente, mediante as sucessivas conquistas que, posteriormente, foram sancionadas pelo estatuto. O surgimento da associação de mestres e escolares, *universitas magistrorum et scholarium*, foi uma estratégia de resistência às interferências dos poderes locais, eclesiásticos (bispado) ou laicos (monarquia, comuna⁵¹), mas também representou o marco no processo de “criação, cultivo e transmissão do saber no apogeu da cultura e da civilização medieval” (COELHO, 2008, p. 8).

⁵¹ Associação juramentada dos habitantes de uma cidade para fazer frente ao senhor local, laico ou eclesiástico. Representantes da expansão comercial e do fortalecimento da burguesia. Tentou se opor à universidade estudantil.

Quanto às suas origens, as universidades se distinguem em três tipos:

- Espontâneas – são as universidades nascidas espontaneamente a partir da reunião de escolas pré-existentes, formando uma associação com professores e alunos, como foi o caso da Universidade de Bolonha (1158)⁵², Paris (1200) e Oxford (1208). Outro exemplo é a Universidade de Medicina de Montpellier (1220).
- Nascidas por migração (secessões) – a partir das pioneiras (Paris e Bolonha), grupos de mestre e alunos não concordavam com alguns pontos e abandonaram a universidade que frequentavam, com o objetivo de criar outra em lugar diferente, como foi o caso Cambridge (1318), surgida de Oxford. Na França, a grande secessão se deu com a Universidade de Angers (1337), Orláns (1306) e, na Itália, com a Universidade de Pádua (1222), que derivou de Bolonha.
- Criadas – foram as universidades criadas pelo Papa ou pelo Imperador.⁵³ A bula papal ou uma carta de fundação que definiu, *a priori*, seus estatutos e seus privilégios. Entre as que foram “criadas” estão a Universidade de Nápoles⁵⁴, autorizada por Frederico II, em 1224; a que fora autorizada pelo papado é a Universidade de Toulouse, no ano de 1229. Outro exemplo são as universidades espanholas, das quais se destaca a de Salamanca, no ano de 1218, a única que se desenvolveu verdadeiramente.

Todas as universidades medievais eram subdivididas em faculdades⁵⁵, nas quais os estudantes de 14 a 20 anos examinavam as Setes Artes Liberais (Gramática, Retórica, Lógica, Aritmética, Música, Astronomia, Geometria). Na sequência, podiam optar por uma das três grandes áreas: o Direito (Canônico ou Romano) ou a Medicina, cada uma com cinco anos de estudo, ou Teologia, que exigia um aprendizado de 15 anos (FRANCO JÚNIOR, 2001).

Nas universidades medievais, ensinava-se a cultura erudita, a forma mais elevada do saber intelectual, e se praticava o ócio (tempo livre) dedicado à busca do saber. Originário do termo grego, *skholé*, ócio significa descanso, pausa nas atividades laborais, algo que se faz aos

⁵² Não há consenso quanto à data específica do nascimento da Universidade de Bolonha. Ullmann e Bohnen (1994) admitem que, no ano de 1088, Irnerius, também conhecido como *magister* Wernerius, tenha começado a dar aulas sobre o direito romano. E o primeiro fato histórico a ser considerado é um documento de Frederico I, de 1158.

⁵³ Somente o Papa e o Imperador possuíam autoridade soberana para criar corporações do tipo das universidades. Eles tinham a legitimidade e o privilégio para conceder a *licencia ubiqusedocendi*, (*studiageneralia*) em toda a cristandade.

⁵⁴ Primeira Universidade estatal.

⁵⁵ Segundo Le Goff (1995), cada corporação era uma faculdade.

poucos, de maneira lenta e com minúcias, em prol da busca do desconhecido. Daí a origem do termo latim *schola*, em alemão, *schule*, em inglês, *school*, em francês, *école*, em português, *escola*. A escolástica era o método investigativo utilizado para cultivar a razão e expor o pensamento, com suas regras e exigências que envolvem a *lectio*, a *questio*, a *disputatio*. Era uma prática que induzia ao questionamento, à indagação e reflexão, buscando o sentido dos termos, das palavras, das coisas e, portanto, cultivava a dialética, a lógica, a argumentação e o pensamento (COELHO, 2008; LE GOFF, 1995).

Na vida do *studium*⁵⁶, a *universitas*⁵⁷ (corporação) era controlada por todos os membros de maneira autônoma. Jacques Verger (1990) adverte que as universidades conservavam sua essência e finalidade, porém, não seguiam um modelo único na sua organização. Em Paris, por exemplo, os mestres e estudantes formavam a universidade, todos com os mesmos “interesses, valores, ideais, padrões de comportamento, enfim, de uma cultura, de um projeto social”, intelectual e político (COELHO, 1980, p. 1), mas toda a iniciativa cabia aos primeiros, e o segundo era considerado subalterno, aprendiz. Em Bolonha, os estudantes formavam a universidade e os doutores eram excluídos; os discentes asseguravam o funcionamento da instituição, o recrutamento dos professores e controlavam o valor e a regularidade de seu ensino (VERGER, 1990; COELHO, 2008).

Na primeira metade do século XIII, apareceram os primeiros cargos eletivos, tanto em Bolonha quanto em Paris e Oxford. O processo eletivo acontecia em vários turnos e era complexo e conflituoso. O principal funcionário da universidade recebia o título de reitor, diferentemente de Oxford, que era chamado de chanceler, pois representava o Bispo. Sendo o chefe da corporação universitária, o reitor tinha direitos, honras e poderes, tanto dentro quanto fora da universidade. Ele administrava as finanças da instituição, era o guardião dos estatutos. Além de possuir

[...] jurisdição civil sobre os membros da universidade, convocava e presidia as assembleias universitárias; diante das autoridades exteriores, era o representante oficial da universidade, habilitado a negociar ou a intervir na justiça em seu nome, para fazer respeitar seus privilégios e defender seus membros (VERGER, 1990, p. 50).

Nas tarefas administrativas, o reitor contava com um conselho formado por advogados da nação e alguns funcionários da instituição. O mandato se estendia pelo período de um a três

⁵⁶ Significa esforço, diligência, paixão e estudo, lugar singelo de estudo, escola, estudo. A junção dos termos *studium generale* significa (centro de estudo) estabelecimento de ensino superior.

⁵⁷ Organização corporativa, que tinha como propósito garantir a autonomia, bem como o funcionamento do *studium*.

meses em Paris e um ano em Bolonha. Atos do reitor eram submetidos a um controle rigoroso das assembleias universitárias, compostas por mestres e estudantes. No século XIII, a universidade não possuía prédios, e os cursos aconteciam em salas alugadas pelos mestres; “as assembleias, os debates solenes, os exames, as cerimônias realizavam-se em igrejas ou conventos [...]. A administração das universidades reduzia-se, pois, a duas tarefas: a defesa dos privilégios universitários e a organização do trabalho, isto é, o ensino” (VERGER, 1990, p. 51).

A universidade não adotava o mesmo aspecto científico, as mesmas disciplinas e a mesma organização institucional – as faculdades, por exemplo, se diferenciavam de uma universidade para outra, embora alguma pudesse coincidir, mas ainda assim não tinha a mesma importância (LE GOFF, 1993). Apesar de algumas diferenças, as universidades, em seu conjunto, constituíram-se solidamente na sociedade medieval, ganharam prestígio pelo trabalho que desenvolviam e se tornaram referência para a formação dos letrados e dos juristas competentes de que a administração necessitava. Conforme explicitam Charle e Verger (1996), todos que frequentaram a universidade medieval, com um mínimo de assiduidade, usufruíram de “uma ‘cultura de base’ muito sólida, um modo rigoroso de raciocinar, uma arte de analisar minuciosamente os textos e, igualmente, noções gerais, os elementos de uma visão coerente do mundo (amplamente aristotélica)” (Ibid., p. 30).

Tais características chamaram atenção dos poderes públicos, despertando interesse – sociocultural, econômico, político e profissional – por essa instituição educacional. A sociedade medieval passava por um processo intenso de desenvolvimento – de crescimento da produção, da inovação tecnológica, do surgimento de novas ferramentas de trabalho, da utilização do dinheiro, da procura por mercadorias e por maior disponibilidade de mão de obra (FRANCO JÚNIOR, 2001).

Se por um lado a vida social ficou mais complexa e mais carente de atividades intelectuais, de outro lado os acontecimentos sociais, – no âmbito cultural, escolar, rico e fecundo –, os conflitos sociais, as tensões, as lutas sociais e intelectuais davam o tom dos textos que eram “estudados, lidos, ouvidos, comentados, discutidos, refutados e recriados com dedicação e interesse” (COÊLHO, 2008, p. 17) nas escolas anexas às catedrais, mas, principalmente, nas universidades.

2.3 Acesso, matrícula e concessão de graus nas universidades medievais

Não havia pré-requisito para o aluno ser admitido numa universidade medieval, nem mesmo exigência da conclusão de algum curso anterior. Jovens de 12 a 15 anos já podiam ser

admitidos nas faculdades de artes, com o *trivium* e o *quadrivium*, e nos estudos de Letras e Filosofia, os quais serviam como cursos introdutórios. Le Goff (1995) adverte que, na Idade Média, a distinção dos níveis de ensino não era muito bem estabelecida – “as universidades medievais não eram somente estabelecimentos de ensino superior. O que entendemos por ensino primário e secundário era dado aí, parcialmente, ou então controlado por ela” (Ibid., p. 66). Depreende-se daí que ensinar a ler, escrever e contar faz parte das responsabilidades do *studium*.

Não havia matrícula no início das atividades universitárias, e a obrigatoriedade era apenas a vinculação do aluno a um professor que se dedicava diuturnamente ao ofício de ensinar. Para Ullmann e Bohnen (1994), não é possível imaginar o doutor do medievo recluso em gabinete ou solitário pesquisador, pois o convívio com os alunos era prioridade.

Como um diferencial das escolas da época, as universidades organizavam os programas de estudos, os cursos e deram início a uma prática inovadora e desconhecida até então, os exames para a obtenção de graus. Esses exames representavam a garantia do domínio dos mestres, em detrimento dos chanceleres, e significavam, também,

[...] a competência intelectual dos estudantes que ficava oficial e coletivamente assegurada pela universidade; o saber adquirido por meio do estudo era assim convertido em “capital social” passível de tornar-se dinheiro no decorrer de toda uma carreira. Além do mais, as altas taxas pagas pelos estudantes por ocasião dos exames perfaziam um dos principais recursos das universidades e dos professores (CHARLE; VERGER, 1996, p. 36).

Havia três graus sucessivos: o bacharelado, o de mestre e o de doutor. Estes obtinham o título em duas etapas: o exame privado (*examen privatum*) e o exame público (*conventus, conventus publicus, doctoratus*), que representava uma cerimônia de investidura. O trâmite iniciava com o exame privado (interno à instituição); o candidato fazia o juramento na presença do reitor de que manteria fidelidade às exigências do estatuto da instituição e que seria honesto com seus examinadores. Na sequência, o candidato recebia dos doutores a designação de comentar sobre dois excertos. A apresentação geralmente acontecia na catedral “diante de um júri de doutores e na presença do arcebispo, que não podia intervir. Após o comentário exigido, respondia às questões dos doutores, que se retiravam em seguida para votar”, e o resultado final era anunciado pelo arcebispo (LE GOFF, 1995, p. 68).

Sendo aprovado, o candidato tornava-se um licenciado, mas não recebia o título de doutor. Este só era alcançado após o exame público, que acontecia na catedral, para onde o licenciado era conduzido com pompa, com o propósito de fazer um discurso e a leitura e a

defesa de uma tese, realizando assim, pela primeira vez, o papel de mestre em um debate universitário. Na sequência, recebia do arcebispo a licença para ensinar que lhe “outorgava as insígnias de sua função: uma cátedra, um livro aberto, um anel de ouro e a touca ou o gorro” (LE GOFF, 1995, p. 68). Institucionalizar o sistema de grau na universidade foi uma estratégia eficaz para reforçar a autonomia.

2.4 Problemas, conflitos e mutações da universidade

Nos primeiros anos de institucionalização das universidades, o papado manteve-as, em certo ponto, sob a jurisdição da Santa Fé, contribuindo, portanto, para o afastamento do controle das autoridades locais, eclesiásticas ou leigas. Ao longo do século XIII, a grande maioria das universidades, inclusive as de origem “espontânea”, recebeu o documento a *lincencia ubique docendi*, réplica pontifícia da licença do escolástico, confirmando o valor universal da licença que era autorizada pelo Papa. Este sabia perfeitamente das necessidades intelectuais e do vigor das reflexões teológicas que se desenvolviam nas universidades, uma vez que já havia estudado ou atuado como professor nessas instituições (VERGER, 1990).

Entretanto, o papado não era totalmente desinteressado. Havia o interesse para que a universidade fosse domínio eclesiástico. Além disso, o ensino, especialmente o superior, era função essencial da Igreja – havia preocupação com cursos e disciplinas consideradas profanas, inteiramente voltadas para a satisfação de necessidades materiais, como o Direito Civil e a Medicina. Tanto é que, em 1219, foi proibido o ensino de Direito Civil em Paris, suspenso pela bula *Super Speculam*, emitida por Honório III. Essa suspensão gradativamente foi perdendo a força devido ao sucesso que tais disciplinas faziam entre os estudantes (VERGER, 1990). Segundo esse autor, o papado insistia em afirmar a jurisdição sobre as universidades, manter o monopólio da colação de graus, pois as universidades enchiam os olhos, uma vez que poderia servir à Igreja com profissionais qualificados.

Além dos interesses externos, a autonomia universitária ficou cada vez mais abalada, uma vez que essa dava liberdade para o surgimento de ideias contrárias, que favoreceram o início das clivagens dentro da Academia, os conflitos, as disputas que, conseqüentemente, desencadearam “o mecanismo das censuras e das condenações, abrindo a porta para a ingerência dos poderes externos” (VERGER, 2001, p. 280).

Além de tais acontecimentos, a presença dos mendicantes (franciscanos e dominicanos) sacudiram a universidade no século XIII. A nova ordem religiosa cresceu rapidamente, conquistando novos adeptos, especialmente leigos e eclesiásticos do clero secular, com a

pregação da palavra de Deus, renovação espiritual do cristianismo e modo de viver simples e abnegado. Os mestres pertencentes à Nova Ordem eram considerados de boa formação e, desde o início, pleiteavam o direito de ocupar espaço na universidade, especialmente na cadeira de teologia. Suas reivindicações foram acatadas pelo papa Honório III, que concedeu especial recomendação à Universidade de Paris, o acolhimento de membros da Ordem mendicante. *A priori*, foram bem recebidos, porém, não demorou a surgir os primeiros conflitos. A Nova Ordem era acusada de não seguir os regulamentos e os costumes da corporação, isso, no entanto, não demorou para emergir um clima tenso no meio acadêmico, que impulsionou a interferência de autoridades eclesiásticas, inclusive de alguns papas, que ora estavam a favor de um ou de outro grupo (COÊLHO, 2008; LE GOFF, 1995; VERGER, 2001; ULLMANN; BOHNEN, 1994).

A representatividade da universidade na e para a sociedade despertou o interesse dos soberanos, que procuravam manter controle sobre essas corporações, pois elas “traziam riqueza e prestígio ao seu reino, formando um celeiro onde recrutavam seus funcionários e oficiais” (LE GOFF, 1995, p. 61). A vida social das pessoas daquela época, provocada pelo crescimento demográfico-econômico-urbano, ficou mais complexa e mais carente de atividades intelectuais, e a universidade foi instada a responder, de forma institucional e amadurecida, às demandas da sociedade. Naquela ocasião, havia necessidade de

[...] sacerdotes em maior número e mais bem preparados para guiar fieis mais numerosos e com novos problemas; juristas para uma maior quantidade de tribunais e às voltas com questões novas e mais difíceis; burocratas para os reis e grandes senhores feudais, cujos rendimentos, despesas e interesses se ampliavam; mercadores para atender à crescente procura de bens e que precisavam elaborar contratos, escrever cartas, controlar lucros e estoques (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 117).

O interesse pela universidade se ampliava e, em contraposição, intensificou-se a luta pela autonomia. Segundo Le Goff (1995), a autonomia universitária foi definitivamente conquistada após os sangrentos acontecimentos de 1229, momento em que os estudantes entraram em confronto com os sargentos reais, saindo, muitos deles, feridos ou mortos⁵⁸. A não tomada de providências por parte do rei, nem por parte do bispo, estimulou os professores e estudantes a entrarem em greve pelo período de dois anos (1229-1231). Nesse contexto, muitos deles se retiraram para outras cidades: Orléans, Angers e Toulouse, causando evasão de intelectuais e abalando o prestígio da metrópole do saber. O retorno dos professores a Paris se

⁵⁸ Fato semelhante aconteceu em Oxford, no ano de 1208-1209, quando os estudantes e cidadãos oxonianos entraram em confronto por causa dos privilégios dos *scholars*. Desse episódio dois estudantes foram mortos e, como represália, milhares de *scholars* emigraram para outras cidades, o que favoreceu a criação da Universidade de Cambridge (ULLMANN; BOHNEN, 1994).

deu sob algumas exigências, as quais garantiram a autonomia da universidade, reconhecida por São Luiz e Branca de Castela, no ano de 1231, ao renovarem e ampliarem os privilégios que Felipe Augusto lhes havia concedido em 1200, a saber:

1) confirmação de que os candidatos apresentados pelos professores para a *licentia* fossem aceitos, sem necessidade de juramento, de parte deles, de que o licenciado era apto para o grau; 2) confirmação de que os professores pudessem elaborar estatutos para o funcionamento interno da Universidade; 3) confirmação do direito de greve; 4) confirmação de os professores poderem recorrer a Roma, diretamente, em caso de atos injustos, assim do bispo como do chanceler (ULLMANN; BOHNEN, 1994, p. 114-115).

Nessa mesma linha, seguiram as outras instituições, Oxford e Bolonha, que também tiveram conflitos, às vezes violentos, com as greves em defesa de sua autonomia. Em um contexto geral, as corporações saíram vitoriosas desses embates por sua coesão, sua determinação e seu prestígio. Entretanto, deixaram de ser referência como centro de criação intelectual para se tornarem fortemente conservadoras e elitizadas. O acesso para estudantes pobres tornou-se muito difícil. Além disso, a função de mestre tendeu à hereditariedade e a universidade tornou-se símbolo de ascensão social. Diante de tais acontecimentos, ficou eminente a crise filosófica, fato que favoreceu a divisão da escolástica em diversas correntes:

A do ceticismo, com Guilherme de Ochkam, excluía o racionalismo de assuntos da fé, argumentando que a onipotência de Deus escapa à razão humana. A do empirismo, com Nicolau Oresme, rompia o equilíbrio razão-experiência ao insistir sobre os limites da primeira sem a segunda. A do anti-intelectualismo, com João Gerson, atacava o aristotelismo. A do averroísmo político, com Marsílio de Pádua, defendia a existência de Estados nacionais autônomos, donos de todos os direitos na vida social e tendo mesmo uma missão espiritual a cumprir (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 122).

A grave crise que sacudiu a universidade no século XIII não esconde o prestígio e o sucesso social e político dessa instituição. Nesta havia uma base sólida no trabalho intelectual, que favoreceu o fortalecimento da representatividade dessa instituição ao longo dos anos. Isso refletiu no interesse do Estado, que passou a investir financeiramente nos assuntos inerentes à instituição, com a expectativa de receber em troca profissionais capazes de assumir postos de trabalho em suas administrações (CHARLE; VERGER, 1996). Em outras palavras, a universidade perdeu, gradativamente, os privilégios, incluindo a proteção real, o direito de greve e, conseqüentemente, sua autonomia.

2.5 A expansão das universidades: o estado e as novas fundações

A partir do século XIV, as universidades entraram numa nova fase. Nesse período, registra-se a formação dos Estados nacionais, com os limites geográficos definidos, suas características étnico-linguísticas próprias e, conseqüentemente, o poder soberano, que, em muitos casos, atraído pelo sucesso dessas instituições, estimulava o progresso da cultura, fundando universidades em seus respectivos territórios (FRANCO JÚNIOR, 2001; CHARLE; VERGER, 1996).

Com a expansão do número de universidades, o Estado passou a interferir, cada vez mais, nos assuntos inerentes a essas instituições, mesmo sendo elas instituições oficialmente eclesiásticas. Havia interesse nas contribuições formativas, bem como na “elaboração da ideologia nacional e monástica que acompanhava o nascimento do Estado moderno” (CHARLE; VERGER, 1996, p. 25). As formas de controle político se expressavam de diferentes maneiras, incluindo opressão, com a retirada dos privilégios e das interferências na nomeação dos docentes e no recrutamento dos discentes. Em troca dessa aproximação entre a instituição e a ordem comum do reino, os universitários recebiam incentivos financeiros (salários professorais) e promessas de brilhantes carreiras. As universidades antigas, como a de Paris, tentavam resistir ao declínio da autonomia, mas

[...] as dificuldades econômicas, a inépcia dos próprios universitários, a atração irresistível da ação política e do serviço do Estado deram cabo dessa resistência. Quanto às novas universidades, quase sempre ligadas a um principado territorial, elas não objetivavam nem um brilho universal, nem uma impossível independência. Elas se submetiam de boa vontade, em troca dos favores do príncipe, ao papel determinado: ministrar um ensino ortodoxo, formar as futuras elites locais, contribuir para a ordem social e política estabelecida (CHARLE; VERGER, 1996, p. 25).

Ao final do século XIV, as universidades tornaram instituições bastante diferentes daquelas que haviam surgido três séculos antes. Segundo Le Goff (2013, 1995), a Baixa Idade Média (século XIV e XV) foi um período marcado por dificuldades no sistema monetário europeu, consequência do progresso econômico durante o período precedente e de sua incapacidade de resolver os sucessivos fracassos. Havia, também, problemas na liderança religiosa da cristandade, que chegou a ficar com dois papas e até mesmo três⁵⁹, situação que ficou caótica até a unificação da Igreja novamente.

Havia ainda dificuldades nas relações entre os artesãos (classe mais explorada) e os burgueses (superiores), fato que impulsionou o surgimento dos movimentos sociais, muitas

⁵⁹ Nesse período, a Igreja estava em crise, que ficou conhecida como o Grande Cisma.

vezes revolucionários, com alguns afrontamentos. Também apareceram metais preciosos (prata e ouro) na economia ocidental e disputas intensificadas pelas guerras (Guerra dos Cem Anos –1337-1453 – e Guerra das Duas Rosas, na Inglaterra – 1455-1485 –, guerras ibéricas e guerras italianas). Além de tudo isso, a Baixa Idade Média registrou interrupção do desenvolvimento demográfico, intensificado pela fome e pelo aparecimento de endemias, como, por exemplo, a peste bubônica (PERRY, 2002).

Todavia, a partir do século XV, iniciou-se um processo de reconstrução que “torna a dar à cristandade uma nova força econômica com rapidez, e permite um reforço dos Estados sacralizados que organizam exércitos nacionais em estruturas organizadas” (LE GOFF, 2013, p. 292). A literatura foi impulsionada, as artes ganhavam novas formas e anunciavam o Renascimento e a música era renovada. Dessa maneira, desaparecera o intelectual da Idade Média e, no plano cultural, surgiu um novo personagem, o humanista. Mas o que diferencia um do outro? Nas palavras de Le Goff (1995), o maior contraste está na ação representada por um professor em sala de aula,

[...] cercado de alunos, cercado por bancos onde se comprime o seu auditório. O outro é um sábio solitário, dentro de seu gabinete tranquilo [...] onde se move livremente os seus pensamentos. No primeiro caso, há o tumulto das escolas, a poeira das salas, a indiferença pela decoração no ambiente de trabalho coletivo, enquanto, no segundo, “lá tudo é ordem e beleza, luxo, calma e voluptuosidade” (LE GOFF, 1995, p. 123).

A maioria das universidades dos séculos XIV e XV foi fundada pelo príncipe. Após análise criteriosa, o Papa confirmava, concedendo a autorização do *studium generale*. As primeiras universidades fundadas apareceram ainda no início do século XIII, sendo uma delas na Itália – mesmo sem recorrer à Igreja, o imperador Frederico II fundou a Universidade de Nápoles, em 1224. Essa já nasceu com autonomia limitada e com o propósito de formar funcionários para o governo da Sicília (ULLMANN; BOHNEN, 1994).

Entretanto, no século XIII, a Península Ibérica se destacou com fundações de universidades, e uma das mais antigas é a de Palência, na Espanha, erigida pelo rei Afonso VIII, em 1212. Porém, após 27 anos, fechou as portas devido a uma série de dificuldades, incluindo financeira, favorecendo o fortalecimento da Universidade de Salamanca, instituída no ano de 1218 por Afonso IX. Mas só recebeu os privilégios e direitos de uma universidade no ano de

1255, concedidos por Alexandre IV. Com a Renascença⁶⁰, Salamanca ganhou maior projeção, sendo uma das primeiras a acolher os estudos humanísticos⁶¹ (CHARLE; VERGER, 1996).

Outro exemplo é a criação da universidade nas terras portuguesas. A primeira escola episcopal fundada em Coimbra, Portugal, aconteceu entre os anos de 1082 e 1086, pelo bispo da cidade, Dom Paterno, com o propósito de formar jovens para a carreira eclesiástica. A base dos estudos seguia a linha do *trivium* e *quadrivium*, porém, o país vivia às margens do desenvolvimento econômico, social e cultural da Europa. Portugal permanecia estacionado “num verdadeiro anacronismo cultural” (ULLMANN; BOHNEN, 1994, p. 221). A primeira universidade portuguesa foi criada na cidade de Lisboa por Dom Dinis, no ano de 1290, cinco meses antes (1º de março) de receber a bula papal *De statu regni Portugaliae*, de Nicolau IV (9 de agosto de 1290).

A história dessa instituição é um caso à parte. Ela foi criada em Lisboa, porém, suas raízes não foram fixadas em solo profundo – ela se deslocou de uma cidade para outra, com armas e bagagens. No ano de 1308, foi transferida para Coimbra, onde permaneceu por 30 anos, quando novamente retornou para Lisboa, em 1338, ficando ali por 16 anos. A indefinição de um solo firme a levou de volta para Coimbra, onde permaneceu por 23 anos e, na sequência, retornou para Lisboa. A trajetória dessa instituição só foi finalizada no ano de 1537 quando foi transferida para Coimbra⁶² e definitivamente instalada (ULLMANN; BOHNEN, 1994). No reinado de Dom João III (1502-1557), uma nova fase se iniciou para essa instituição. Havia um despertar em Portugal de uma nova estrutura de ensino, que era espelhada no *modus Parisiensis*. Assim, com a renovação da universidade, a *alma mater Conimbricenis*, estudos ganharam impulso, ficando, então, em pleno florescimento.

De acordo com Charles e Verger (1996), o crescimento das universidades se manteve contínuo durante o século XIV e, embora algumas tentativas tenham fracassado, outras obtiveram sucesso mais duradouro. Em 1306, a Universidade de Orléans foi criada a partir das escolas de Direito existentes, desde o século anterior, assim como a de Angers, que foi criada em 1337. Além dessas, outras fundações se destacaram, como a Universidade de Avignon (1303), da Perúsia (1308), e a de Pávia (1361). Houve também aquelas que, sem fracassar

⁶⁰ Renascença foi um movimento originado na Itália no século XIV e se expandiu por toda a Europa. É considerado o berço dos tempos modernos pelo surgimento de novos estilos de vida e novas formas artísticas e literárias e também científicas.

⁶¹ Um dos primeiros humanistas foi Petrarca (1304-1374), que acreditava que a “educação devia consistir não somente em aprender e ensinar as coisas, mas também em transmitir o conhecimento adquirido e usá-lo para o bem público. Por conseguinte, a ênfase devia incidir na retórica e na filosofia moral, na sabedoria aliada à eloquência” (PERRY, 2002, p. 221).

⁶² Foi importante na formação intelectual de alguns brasileiros.

totalmente, enfrentaram grandes dificuldades para permanecerem ativas, entre essas: a de Cahors (1332), Florença (1349), Perpignan (1350) e Sienna (1357).

Nesse período, registra-se o aparecimento das primeiras universidades no mundo germânico e na Europa Central, uma delas é Universidade de Praga, criada pelo imperador Carlos IV, no ano de 1348, tendo por modelo, sobretudo, Paris e Bolonha. Considerada a primeira universidade de caráter nacional e uma das mais importantes da Europa Central no final do século XIV, Praga tinha renomados mestres, muitos deles defensores do nominalismo, e os “estudantes formavam uma comunidade cosmopolita, com jovens ingleses, alemães, franceses, húngaros, lombardos e poloneses” (ULLMANN; BOHNEN, 1994, p. 231), os quais estudavam Medicina e Direito Civil, principalmente, além de Teologia e Direito Canônico, que se avultavam.

Pelo caráter nacionalista, Praga tornou-se palco de constantes embates, sendo um dos mais graves entre os tchecos e os alemães, que resultou no êxodo de estudantes e professores alemães. Nessa dispersão, alguns foram para Erfurt Heidelberg, e outros para Lipsiensis, surgindo daí a última universidade da Idade Média, *ex migratione*, a Universidade Leipzig, que ocupava o primeiro lugar em importância nos *studia* alemães, seguida da Universidade de Colônia (1388) e da Universidade de Erfurt (1379). Essa última teve, entre seus discentes, o precursor da Reforma Protestante na Europa, Martinho Lutero⁶³ (1483-1546), um monge alemão e brilhante teólogo da época. Ali, ele se “matriculou, em abril de 1501, obtendo, em fins do ano seguinte, o grau de bacharel. Em 1505, a 5 de janeiro, conquistou a licenciatura, recebendo o barrete de *magister artium*” e doutorou-se em teologia em Wittenberg, a primeira cidade a aceitar as ideias da Reforma⁶⁴ Luterana (ULLMANN; BOHNEN, 1994, p. 241). As ideias reformistas de Lutero⁶⁵, no centro geográfico da Alemanha, se espalharam por todo o território⁶⁶, fato que estimulou o surgimento de outras universidades.

Registra-se, nos séculos XIV e XV, o surgimento de outras universidades, muitas delas com características mais nacionalistas ou regionalistas, o que significou retração na

⁶³ Lutero se posicionou contrário à autoridade da Igreja. Rompeu com o catolicismo, traduziu para o alemão o Novo Testamento e seus seguidores foram chamados protestantes (aqueles que protestam contra a Igreja estabelecida).

⁶⁴ A “divisão dos protestantes, porém, favorece a reação do catolicismo, especialmente por meio da Companhia de Jesus” (TRINDADE, 1999, p. 8).

⁶⁵ Muitas das ideias defendidas por Lutero foram inspiradas em João Huss (1370-1415), e este do inglês John Wycliffe, que criticava a riqueza do alto clero, negava o papado, o valor do celibato e a necessidade de confissão auricular. Tanto Wycliffe quanto Huss defendiam que a Bíblia fosse traduzida para língua vernácula, tornando, assim, acessível às pessoas comuns.

⁶⁶ Salvo a Baviera e a Boêmia.

mobilidade⁶⁷ dos estudantes: Viena (1365); Heidelberg (1386)⁶⁸; Cracóvia, na Polônia, fundada em 1364; Friburgo, no sul da Alemanha, em 1457, e em Copenhague, no ano de 1478. Além dessas, citam-se outras universidades: na Bélgica, a Universidade de Lovaina (1425); na Alemanha, as Universidades de Tréveris (1454), Mainz (Magúncia) (1476) e Tübingen (1476/77); na Escócia, as Universidades de Saint Andrews, Glasgow (1450) e Aberdeen (1494); na Espanha, a Universidade de Saragoça (1474); na Itália, as Universidades de Turim (1405) e Catânia (1444); e, na França, as Universidades Poitiers (1431), Bordéus (1441) e Bourges (1464) (ULLMANN; BOHNEN, 1994).

Apesar da expansão do número de universidades, muitas grandes cidades e capitais políticas e econômicas não foram contempladas, como Londres, Amsterdã, Bruxelas, Madri e Berlim. Fora da Europa, a universidade começou a se firmar nas colônias americanas – na América Latina, estando entre as mais antigas instituições universitárias a de São Domingos (1538), a de Lima (1551) e a do México (1551). Essas foram instituídas “por decreto real com estatuto inspirado nos de Salamanca e de Alcalá, quase sempre controladas por ordens religiosas (Dominicanos, Jesuítas), ensinando principalmente Teologia e Direito Canônico” (CHARLES; VERGER, 1996, p. 42).

No Brasil, não há registro de nenhuma universidade nos séculos que antecederam ao XX e, na Argentina, a primeira criada foi a Universidade de Córdoba (1613). Na América do Norte, destacam-se os primeiros colégios: Harvard (1636), Williamsburg (1693) e Yale (1701), os quais foram criados com o propósito de formar administradores de que necessitavam as colônias inglesas (CHARLES; VERGER, 1996). Para esses autores, a explicação para a multiplicação das universidades se deu pela emergência dos Estados Nacionais e pelo grande cisma religioso provocado pela Reforma. Esse fato viabilizou a diversificação dessas instituições: universidades protestantes – luteranas, calvinistas⁶⁹ ou anglicanas⁷⁰ – e universidades católicas.

A ameaça protestante impulsionou a Igreja Católica Romana a instituir reformas (a contrarreforma). Daí a fundação, em 1534, da Companhia de Jesus por Inácio de Loyola (1491-1556). Para Green (1984), a Companhia representava uma “força militante, equipada com uma

⁶⁷ Em toda a Idade Média, “a principal corrente migratória foi a que se arrastava para a Itália, por um lado, e para Paris, por outro, os estudantes dos países do império e da Europa central. Em contrapartida, os britânicos dirigiam-se principalmente para Oxford e Cambridge, os franceses e os ibéricos para as universidades de seus respectivos países” (CHARLES; VERGER, 1996, p. 27).

⁶⁸ Assim como Leipzig, a Universidade de Heidelberg deu ampla liberdade para os alunos escolherem os seus professores.

⁶⁹ João Calvino (1509-1564) acreditava que a Bíblia, palavra de Deus, era central na vida dos protestantes. Ele se refugiou em Genebra, onde fundou uma igreja protestante.

⁷⁰ Também conhecida como a Igreja inglesa, em poucos aspectos se diferenciava da Católica Romana.

couraça ‘celestial’ e armas ‘espirituais’ para conquista das almas perdidas para o Protestantismo ou o paganismo [...] foi a força internacional da Igreja e desenvolveu uma ação preponderante na extensão” (Ibid., p. 201) do catolicismo com as missões, em diferentes regiões da África, da Ásia e da América.

Não obstante, ao término da Idade Média, começaram a surgir estudos de cunho científico fora das universidades, ao mesmo tempo em que a Filosofia e a Teologia praticadas nas universidades entravam numa fase de esclerosamento do ensino e queda da clientela. Nessa perspectiva, Charle e Verger (1996) advertem que, a partir do século XVI, as universidades receberam muitas críticas por serem conservadoras, terem ensino ultrapassado, não acompanharem as mudanças da sociedade, mas, principalmente, por elas terem ignorado ou recusado a aceitar as correntes filosóficas que nasceram fora delas, como exemplo: “a renovação da Filosofia, da exegese e da Teologia no século XVI, o progresso das Ciências (Harvey, Descartes e Newton) e o Direito moderno (Grotius, Pufendorf) no século XVII, a Filosofia das Luzes no século XVIII” (Ibid., p. 58), que se desenvolviam fora dos espaços acadêmicos.

Do século XVI ao século XVIII, continuou a multiplicação do número de novas fundações de ensino superior, especialmente com as reformas universitárias que aconteceram no período. Alguns desses estabelecimentos eram direcionados para a profissionalização, que não era contemplada pelas universidades, como, por exemplo, formação de pastores e engenheiros civis ou militares. Nesse período, tanto o Estado quanto as profissões se conscientizavam, cada vez mais, de que o título acadêmico não era suficiente para garantir a verdadeira competência profissional. Além disso, o desenvolvimento das Ciências e das Técnicas ampliou o leque das competências úteis que, associadas ao progresso da tolerância religiosa e ao espírito das Luzes, impulsionou a necessidade de modernização das universidades. O espírito de modernização da época estimulou a reforma da universidade na Alemanha protestante no século XVII – algumas instituições procuraram renovar seus cursos:

Pufendorf lecionou Direito Natural em Heidelberg de 1661 a 1668 (na faculdade de Artes, é verdade, não na de Direito) e o próprio Espinosa foi convidado (sem sucesso) para ali lecionar com garantia de plena liberdade de expressão. Fundada em 1693 sob o controle direto do Estado prussiano, a Universidade Halle propiciava ensinamentos novos (principalmente em Filosofia, Direito e Medicina), mas foi ofuscada pela de Göttingen (1733) no ducado de Hanover [...]. A introdução de disciplinas extra acadêmicas (Dança, Equitação, Desenho, Línguas vivas) atraiu a clientela nobre de toda a Alemanha. A introdução de disciplinas modernas (História, Geografia, Física, Matemática Aplicada, Direito Natural, Ciências Administrativas [...] etc.) assegurou as finalidades políticas e profissionais do ensino. Por fim, a introdução do “seminário”, destinado a uma grande repercussão no mundo germânico, em lugar das leituras e disputas escolásticas, assegurou a renovação pedagógica. A antiga faculdade

de Artes, bastante decaída [...] reaparece aqui sob as características de uma verdadeira faculdade de Filosofia, ancestral das faculdades de Letras e Ciências do século XIX. Os professores de Göttingen, que publicavam muito e dirigiam revistas científicas em língua alemã, eram verdadeiros pesquisadores (CHARLE; VERGER, 1996, p. 62-63).

Registra-se que, nos países católicos, a ideia de reforma universitária se deu tardiamente, em meados do século XVIII. Na França, tomaram-se algumas iniciativas reformistas, mas pouco representativas, limitando-se aos projetos de Rolland d’Erceville e de La Chalotais, que propunham algumas mudanças na educação do país, mas nada foi feito antes de 1789, em decorrência da oposição de Igreja e do conservadorismo da Universidade de Paris (CHARLE; VERGER, 1996).

Na Península Ibérica, aconteceu situação semelhante por volta dos anos 1770-1780, momento em que as ideias de modernização da universidade e renovação da pedagogia possibilitaram a introdução de novas disciplinas. Essas mudanças, em maior ou menor grau, contribuíram para a efetivação da reforma universitária promovida pelos revolucionários franceses e por Napoleão na França, bem como por Wilhelm von Humboldt na Alemanha (CHARLE; VERGER, 1996). Nesse processo reformista⁷¹, a ideia principal era garantir o controle dos Estados em detrimento dos antigos privilégios de autonomia universitária. Isso implicaria interferência, com mais intensidade, nos assuntos inerentes à Academia, incluindo tomar para si a responsabilidade para o pagamento dos salários dos regentes, bem como para as construções de prédios, algumas vezes suntuosos.

2.6 Os principais modelos de universidade

A universidade moderna foi estruturada no “forte impulso do desenvolvimento das ciências, do Iluminismo e do Enciclopedismo, que, no plano político e social, encontrará seu leito nos efeitos radicais da Revolução de 1789, dentro e fora da França” (TRINDADE, 1999, p. 9). Com efeito, o movimento científico e experimental se difundiu por diversos países e instituições de ensino superior, porém, as universidades com característica conservadora tornaram-se extremamente rígidas, fechadas e resistentes às reformas, recebendo, por isso, inúmeras críticas. Não é de se estranhar que, em uma sociedade em pleno processo de expansão

⁷¹ De acordo com Charles e Verger (1996, p. 45), houve duas ondas de reformas universitárias, uma no século XVII, “no contexto da emergência do Absolutismo [...] e a segunda no século XVIII que leva a marca do despotismo esclarecido”.

e desenvolvimento, começassem a surgir novos modelos⁷² de universidade, as quais fundiam, em grande medida, na relação entre o Estado, a ciência e a universidade, em destaque o modelo francês/napoleônico, alemão, norte-americano e o latino-americano, que foi proveniente da mobilização estudantil, resultante da Reforma de Córdoba, Argentina.

2.6.1 O modelo francês ou napoleônico

O final do século XVIII e início do século XIX foi marcado por numerosos conflitos, estando entre os protagonistas a figura de Napoleão Bonaparte⁷³ (1769-1821). Ele foi o primeiro a assumir o sistema universitário, promovendo reformas escolares, sendo favorável à educação pública, com um currículo previamente definido e participação mínima da religiosidade.

Napoleão reestruturou o sistema educacional da França, criando uma gigantesca instituição, caracterizada por escolas isoladas de cunho profissionalizante, com dissociação entre o ensino e a pesquisa, fortemente submetida ao controle estatal. Nesse cenário, “as universidades transformaram-se em uma série de faculdades profissionais moderadamente interligadas” e fortemente submetidas ao controle estatal (KERR, 2005, p. 32-33). Na concepção de Perry (2002, p. 342), a educação napoleônica tinha dupla finalidade: “proporcionar funcionários capazes de aplicar suas leis e oficiais treinados para liderar seus exércitos e doutrinar os jovens na obediência e fidelidade”. O modelo francês/napoleônico de universidade ganhou força e se tornou referência para outros países, inclusive para o Brasil, com a criação da primeira universidade no país, na década de 1920.

2.6.2 Modelo alemão ou humboldtiano

O segundo modelo de universidade surgiu na Alemanha no início do século XIX. Idealizado por Wilhelm von Humboldt⁷⁴, Fichte e Schleiermacher, esta instituição se caracterizou pela indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a formação. A formação tinha o enfoque na universalidade do saber, abrangendo o conhecimento geral, científico e humanista. Embora sendo instituição do Estado e por ele mantida financeiramente, a universidade gozava de liberdade nas deliberações e no desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa. A

⁷² Como não é propósito deste trabalho detalhar todos os modelos de universidade que surgiram no mundo, optou-se por fazer referência aos principais modelos que tiveram maior influência na constituição do ensino superior brasileiro.

⁷³ Foi imperador francês, com o título de Napoleão I. Líder político, ditador e comandante do Exército francês. Conquistou uma grande extensão territorial para a França.

⁷⁴ Foi Ministro Prussiano.

Universidade de Berlim representa o renascimento da universidade contemporânea. É na Alemanha que se “opera a grande renovação da universidade, voltando a ser o centro de busca da verdade, de investigação e pesquisa [...] não o contrário sobre o conhecimento existente [...], mas a criação de um conhecimento novo” (TEIXEIRA, 2010, p. 85).

Uma das principais características da Universidade de Berlim era a liberdade – os estudantes tinham liberdade de escolher seu itinerário formativo e os professores eram livres para oferecer e ensinar suas disciplinas, *Lernfreiheit* e *Lehrfreiheit*. A prioridade era dada à Filosofia e à Ciência, à pesquisa e ao ensino de pós-graduação (KERR, 2005; CHARLE; VERGER, 1996).

Essa política favoreceu o desenvolvimento das formas de ensinar/aprender. Os cursos se multiplicaram, criaram-se os laboratórios e intensificou-se a realização de eventos científicos para discussão das temáticas estudadas. Ademais, os professores ganharam reconhecimento tanto dentro quanto fora da instituição.

O modelo alemão tornou-se referência para a criação de outras universidades em diferentes países, a exemplo dos Estados Unidos, com a criação da Universidade Johns Hopkins⁷⁵, a qual tinha a organização dos estudos universitários espelhados no modelo alemão (*humboldtiano*), estruturada no ensino, na pesquisa e na liberdade de escolha, tanto dos estudantes quanto dos professores.

2.6.3 O modelo norte-americano: Reforma Flexner

Entre os anos de 1860 a 1940, os Estados Unidos vivenciaram um processo de mudanças – crescimento populacional, desenvolvimento das cidades, do comércio e das indústrias, o que demandou o surgimento de novas instituições de ensino superior. As famílias passaram a exigir um novo modelo de instituição educacional para que os filhos tivessem uma formação preparatória para o mundo em transformação. Daí a procura por cursos que ensinassem a gerir negócios, estimular a criatividade e produzir conhecimento e novas tecnologias. Nesse contexto, a fim de atender à demanda crescente pela educação superior, as instituições se diversificaram, expandiram e flexibilizaram o ensino.

Após 100 anos da Reforma Humboldt, foi realizado um estudo minucioso sobre o ensino superior norte-americano, do qual resultou o Relatório de Abraham Flexner, que, apesar de ser focado na área da saúde, trazia muitas recomendações para um possível projeto para a

⁷⁵ Esta universidade teve, entre seus discentes, as figuras de John Dewey e Abraham Flexner.

reorganização do sistema universitário americano. A proposta de Flexner era baseada num modelo de “formação básica e flexível antes da graduação [*undergraduate*], levando aos mestrados de formação profissional ou mestrados acadêmicos de transição para o doutorado” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 124). A proposta ainda incluía

[...] o sistema departamental, com a separação entre gestão institucional (exercida pelos *Deans* das escolas e faculdades) e governança acadêmica, nesse caso conduzida pelos departamentos, compostos por todos os professores titulares (*Full Professor*), superando o regime de cátedra vitalícia da universidade humboldtiana. Além disso, a universidade norte-americana resultante da Reforma Flexner fomentava a organização de institutos e centros de pesquisa autônomos dos departamentos, propiciando grande flexibilidade e autonomia aos pesquisadores individuais ou em grupos (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 125).

A Reforma Flexner propunha maior proximidade da universidade com escolas menores, no desenvolvimento da pesquisa científica e na relação entre a teoria e a prática. A divisão curricular se dava em ciclos (*college + graduate studies*), sendo o primeiro uma formação geral com duração de quatro anos (*bacharelato*), que funcionava como pré-requisito para o curso de graduação. No segundo ciclo, a formação se dava no âmbito do mestrado, sendo que em algumas áreas (Direito, Medicina e Farmácia) ela correspondia ao nível de doutorado. A proposta flexneriana dispunha de uma variedade de possibilidades no percurso formativo, além da flexibilização e autonomia para estudantes escolherem o que estudar, bem como liberdade para os professores e pesquisadores na definição do que ensinar e/ou pesquisar (PAGLIOSA; DA ROS, 2008; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, 2012).

Na concepção de Charle e Verger (1996), o modelo universitário americano se diferencia dos modelos germânico e francês pela forte influência “dos executivos universitários, a fraca intervenção do Estado e posição subordinada dos professores, apesar de seus esforços para atingir o nível de qualificação europeu” (Ibid., p. 96). É um modelo de grande flexibilidade curricular em que os alunos escolhem livremente seus programas de estudo, assim como os professores têm a liberdade de oferecer seus produtos. Além disso, a formação abrange tanto a técnica quanto a profissional e geral ou científica.

2.6.4 O modelo latino-americano: Reforma de Córdoba

Na América Latina, as colônias ibéricas reproduziram o modelo das universidades tradicionais. O conservadorismo da universidade medieval e o caráter fragmentado da

universidade napoleônica, modelo adotado por muitos países, chegaram ao século XX recebendo muitas críticas. A sociedade estava em pleno processo de desenvolvimento e a universidade permanecia como castelos sem janelas, enclausurada em si mesma.

Nesse contexto, os estudantes argentinos iniciaram um processo de revolução que se tornou um marco para a universidade latino-americana. Eles organizaram um movimento em contraposição ao modelo de universidade ultrapassada. Esse movimento ganhou visibilidade no ano de 1918, quando os estudantes divulgaram o Manifesto Liminar intitulado *La juventude argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América*. O Manifesto era constituído por 15 parágrafos e fazia referência a três principais pontos: “o diagnóstico da crise vivida pela Universidade de Córdoba; a afirmação do poder de renovação da juventude e suas propostas políticas; e as reivindicações reformistas propriamente ditas” (FREITAS NETO, 2011, p. 1).

O Manifesto Liminar é considerado importante documento na história das universidades latino-americanas, pois representa a chave no processo reformista das universidades. Contém inquietações da juventude universitária e os pontos de vista para a transformação do ensino superior, trazendo, ainda, um diagnóstico crítico sobre a universidade – o ensino obsoleto, a cátedra –, advertindo quanto à necessidade de uma reforma universitária. Critica a *Ley de Avellaneda* e reivindica o direito de os estudantes se expressarem pela ausência da ciência integrada ao ensino, bem como pela permanência da cátedra vitalícia (BERNHEIM, 1998).

Os jovens estudantes de Córdoba, no início do século XX, reivindicavam a democratização na república universitária, com capacidade de eleger e ser eleito. Desejavam a modernização da educação superior, a superação do ensino obsoleto e o estabelecimento de um modelo inovador no ensino acadêmico. Entre os principais pontos reivindicados pelo movimento estudantil de 1918, estão: autonomia universitária, maior participação da comunidade acadêmica, liberdade de cátedra, vinculação da universidade com os sistemas educativos de base, reorganização acadêmica, transparência, assistência social, docência livre, gratuidade do ensino, unidade latino-americana (BERNHEIM, 1998).

As ideias reformistas dos estudantes de Córdoba logo se espalharam pelos países da América Latina – Peru, Chile, Cuba, Colômbia, Guatemala, Uruguai e, posteriormente, Paraguai, Bolívia, Equador, Venezuela, México e Brasil, os quais, cedo ou tarde, aceitaram o convite dos jovens revolucionários, expresso no Manifesto Limiar “*la juventude universitaria de Córdoba, por intermedio de su Federación, saluda a los compañeros de la América toda y los incita a colaborar em la obra de libertad que inicia*” (MANIFESTO DE CÓRDOBA, 1918), promovendo manifestações a favor da modernização da universidade e da superação de modelos ultrapassados do ensino acadêmico.

2.7 União Europeia e o Processo de Bolonha

No percurso histórico das universidades europeias, segundo a concepção de Hortale e Mora (2004), registram-se três grandes fases: a primeira – Universidade Antiga (da Idade Média até o final do século XVIII); a segunda – Universidade Moderna (início do século XIX até final do século XX); e a terceira – Universidade Universal (a partir do Processo de Bolonha). Segundo Santos (2013), a União Europeia (UE) assumiu que as universidades europeias não estavam preparadas para competir em boas condições (condições lucrativas) em nível mundial, necessitando, para tanto, de ajustes, ou seja, de reformas educacionais. Não é de se estranhar que nesse cenário as agências internacionais de desenvolvimento (OCDE e o Banco Mundial, por exemplo) passassem a recomendar e a incentivar reformas educacionais com o objetivo de atender às necessidades do mercado.

Trindade (2004) adverte que a sociedade contemporânea está submetida “a um processo de mundialização diante do qual temos de abandonar qualquer projeto de Nação soberana e que a sociedade do conhecimento ou da informação seria a única referência válida para o futuro da educação superior” (Ibid., p. 822). Diante de tal realidade, a universidade é posta em questão no que se refere à sua finalidade social. Ela passou a receber duras críticas, colocando em debate a necessidade de mudanças na estrutura educacional, de modo a assumir novos papéis sociais no acelerado processo de transformação da sociedade, no modo de produção e na própria reconfiguração dos Estados e do mundo globalizado. Essas mudanças e pressões sobre a universidade constituem-se o que tem sido cunhado como crise da instituição, pois

[...] as profundas e rápidas transformações nos campos da economia, da cultura e da política, ditada pela globalização de todas as dimensões e esferas da vida social, passaram a impor inéditas agendas e a exigir novas alternativas à solução dos problemas e necessidades transversalmente emergentes, redefinindo-se o desenho, o papel e a dinâmica das instituições neste início de terceiro milênio (MELLO, 2011, p. 25).

A crise da universidade tornou-se tema de discussões e debates em diversas esferas da sociedade e em diferentes países. Muitos objetivavam encontrar alternativas para a reorganização da educação superior, de modo a atender os diferentes interesses que estavam atrelados. Para isso, inúmeras reuniões, congressos, seminários e encontros foram realizados, tanto no âmbito nacional quanto internacional, sendo uma das reuniões mais significativas a que aconteceu na cidade italiana de Bolonha (sede da universidade mais antiga da Europa), no

ano de 1999, com a participação de 29 países⁷⁶. Nesse encontro, foi elaborada e acordada a Declaração de Bolonha, que serviu de estímulo para um ambicioso processo de reforma universitária (MELLO, 2011).

O Processo de Bolonha trouxe novas demandas para a instituição, diferenciando-se das anteriores, uma vez que passou a atender um número maior de estudantes (passagem de uma educação superior de elite para uma educação superior universalizada), massificando-se numa tentativa de responder aos anseios da sociedade globalizada e da chamada sociedade do conhecimento. Para isso, foram realizadas inúmeras conferências no âmbito internacional, com o propósito de definir as finalidades sociais da educação, quem e por que ser educado.

Entre as Conferências Mundiais⁷⁷ sobre o Ensino Superior, cita-se a que foi realizada em Paris, no ano de 1998, como sendo uma das importantes, pois contou com a presença de representantes de aproximadamente 180 países, momento em que foram produzidos e divulgados dois documentos: Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI; Visão e Ação e o Quadro de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior. Os princípios norteadores de tais documentos dizem respeito à “ampliação do acesso e garantia do desenvolvimento da educação superior como um fator importante do desenvolvimento, um bem público e um direito humano” (UNESCO, 2003, p. 93); ao estímulo à reforma dos sistemas de educação superior, com vistas a promover a qualidade e a garantia de recursos financeiros e parcerias pública e privada; à cooperação internacional em garantir o desenvolvimento da educação superior no âmbito mundial, conforme as recomendações da Conferência Mundial, entre essas a ampliação das metas sem aumentar custos, por meio de fomento:

Mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo el establecimiento de instituciones privadas; proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen en las fuentes de financiamiento, entre ellas, la participación de los estudiantes en los gastos, y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados; redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior; adoptar políticas que estén destinadas concretamente a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 29).

Tais recomendações trouxeram para as universidades novos desafios – alterar sua dinâmica de trabalho no contexto da sociedade globalizada ou sociedade em rede. Essa realidade impôs às instituições uma vasta e densa agenda de transformação na espinha dorsal

⁷⁶ Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Romênia, Suécia e Suíça.

⁷⁷ Outras reuniões mundiais sobre a Educação Superior precederam a Conferência de Paris: Jomtien (1990), Havana (1996), Dakar (1997), Tokyo (1997), Palermo (1997), Beirute (1998), Strasbourg (1998), Toronto (1998).

dos trabalhos acadêmicos – ensino, pesquisa e extensão. As transformações envolveram diversificação na oferta do ensino; na titulação; na flexibilização da carga horária dos cursos e turnos; na modalidade de ensino (presencial e a distância); na reforma curricular; no regime jurídico; no uso das tecnologias no processo de ensino/aprendizagem; nas modalidades de metodologias de ensino; nas reformas das estruturas regimentais da instituição; na maneira em que são deliberadas as decisões na universidade; na reforma dos estatutos e das carreiras dos profissionais da educação e, em especial, na carreira docente.

As transformações fizeram-se necessárias, também, na estrutura financeira da instituição, no que se refere ao financiamento e aos pagamentos acadêmicos. Além de tudo isso, precisou-se estabelecer critérios de compatibilidade com o sistema de acreditação estabelecido pelo governo federal, que tinha exigências de qualidades internacionais e que, porventura, trouxeram novas demandas de avaliação institucional e tantas outras provenientes dessas ações (CHAUÍ, 2003; COÊLHO, 2008; SANTOS, 2011a).

Nesse cenário, o “pano de fundo” se revelou como sendo as adequações das instituições de ensino superior às novas exigências da sociedade informacional, abrangendo a flexibilização, universalização, eficiência e competitividade. Tais estímulos favoreceram a ampliação e a multiplicação das instituições de ensino superior nos países, viabilizando crescimento considerável no número de vagas e matrículas, com destaque para o setor privado⁷⁸, em detrimento das instituições públicas.

No ano de 2003, aconteceu outro encontro entre os dias 23 e 25 de junho, em Paris, numa Conferência Mundial sobre Educação Superior + 5, sob a Coordenação da Unesco. Esse encontro teve a participação de 400 representantes de 120 países, além de várias Organizações Intergovernamentais e ONGs, membros da comunidade acadêmica mundial, estudantes e responsáveis por decisões políticas. A universidade precisava de reformas e isso implicava mudanças na “sua natureza elitista e isolada; precisam deixar a sua torre de marfim para aproximar-se da maioria da população. As universidades precisam ser globais e regionais, assim como nacionais em suas preocupações; seu ambiente é a totalidade do planeta” (UNESCO, 2003, p. 197).

Assim, as adequações da educação superior às demandas do mundo globalizado, a partir do “Processo de Bolonha”, foram discutidas durante as comemorações do VIII Centenário da Universidade de Sorbonne. Nesse momento, a necessidade de harmonizar a emissão de graus acadêmicos e de prover a internacionalização da educação superior com o intercâmbio de

⁷⁸ Em 1946, surgiu a primeira universidade privada do país (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), oriunda da reunião das Faculdades Católicas do Rio de Janeiro, instituídas em 1940.

estudantes, professores e pesquisadores ganhou visibilidade. Desse encontro surgiu o primeiro documento denominado “Declaração de Sorbonne”, que foi baseado nas recomendações contidas no relatório desenvolvido pela comissão liderada por Jacques Attali, denominado *Pourum modele européen d’enseignement supérieur*. Esse documento sugere a reestruturação do sistema europeu de educação superior baseado na fórmula 3/5/8, que representa o tempo gasto pelos estudantes no percurso formativo – graduação+mestrado+doutorado, que chegaria ao total de oito anos, ou seja, três anos para cursos de graduação (licenciatura), dois anos para o mestrado e três anos para o doutorado (3+2+3). Na concepção de Attali,

[...] não se pode ter a livre circulação de mercadorias, de capitais, de pessoas, de ideias [...], e manter uma situação em que não é mesmo possível comparar o valor dos diplomas expedidos pelas universidades dos países membros da União Europeia [...]. Não se pode ter a Europa do emprego sem a Europa da Educação. Sem uniformizar seus sistemas, os países da Europa deverão decidir a respeito de uma certa harmonização dos cursos e dos diplomas e definir um modelo europeu específico, nem burocrático nem submetido ao mercado⁷⁹ (ATTALI, 1998, p. 9).

Objetivando o atingimento das metas da “Declaração de Sorbonne”, realizou-se um encontro, mais amplo e mais representativo, em junho de 1999, mas, dessa vez, na universidade de Bolonha, com um número maior de participação de ministros europeus (29), ultrapassando, assim, o número dos países da União Europeia (UE). A proposta desse encontro foi criar estratégias para adequação estrutural do ensino superior ao contexto de globalização, de expansão comercial, das novas tecnologias, de novos espaços sociais, culturais, políticos e econômicos⁸⁰. Assim, os representantes de cada país assinaram o acordo, que ficou conhecido como Declaração de Bolonha⁸¹.

Esse documento estabeleceu seis principais metas, sendo elas:

1. Adoção de um sistema de graus que fosse comparável e de fácil compreensão;
2. Adoção de um sistema baseado em dois ciclos (graduação e pós-graduação);

⁷⁹ Tradução no original: on ne peut avoir à la fois une libre circulation des marchandises, des capitaux, des personnes, des idées, [...] et maintenir une situation où il n’est même pas possible de comparer la valeur des diplômes délivrés par les universités des pays membres de l’Union Européenne, [...]. Ne pourra y avoir d’Europe de l’Emplois sans Europe de l’Education. Sans uniformiser leurs systèmes, les pays d’Europe devront décider d’une certaine harmonisation des cursus et des diplômes et définir un modèle européen spécifique, ni bureau cratique nias servi au marché (ATTALI, 1998, p. 9).

⁸⁰ Segundo Farias e Maia (2012), acontecimentos semelhantes aconteceram também em Praga (2001), Berlim (2003) e Bergen (2005), Londres (2007), e na convenção em Lovaina, Bélgica, em 2009.

⁸¹ Cabe registrar que a Declaração de Bolonha foi ratificada e consolidada nas reuniões subsequentes – Praga (2001), Berlim (2003) e Bergen (2005) – e consistia num “programa de incentivo à mobilidade acadêmica internacional, um sistema de avaliação e credenciamento de instituições de ensino, a padronização e o compartilhamento de créditos acadêmicos e, fundamentalmente, a adoção de uma arquitetura curricular comum” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 234).

3. Estabelecimento de um sistema de créditos;
4. Promoção da mobilidade de estudantes, docentes, pesquisadores e pessoal técnico-administrativo;
5. Cooperação na avaliação para a garantia da qualidade;
6. Promoção da dimensão europeia do ensino superior.

Em maio de 2001, ministros da Educação e representantes de 33 países acordaram o acréscimo de mais três objetivos:

1. Aprendizagem permanente (educação ao longo da vida);
2. Esforço para que haja maior envolvimento dos estudantes nas instituições de educação superior;
3. Promoção do Espaço Europeu de Ensino Superior.

O Processo de Bolonha é um “ato político de considerável envergadura; uma ação conjugada, entre Estados de relevante significado histórico, que tem por escopo [...] – a consolidação de um espaço europeu *transnacional* de educação superior” (MELLO, 2011, p. 28-29; grifo do autor). Assim, com o acordo firmado, os países se comprometeram a realizar reformas educacionais em seus respectivos países para viabilizar a criação de uma “Área Europeia de Ensino Superior” que, mesmo considerando as particularidades nacionais, possibilitasse ao estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior da Comunidade Econômica Europeia (CEE) ter a “formação acadêmica, conclusão e continuidade dos estudos superiores com diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-membro da comunidade” (FARIA; MAIA, 2012, p. 4).

Nesse cenário, as reformas tenderam para a homogeneidade de modelos de formação profissional, o que demandou esforço pela busca de uma arquitetura curricular comum com vistas a possibilitar o intercâmbio acadêmico, unificação formativa e, por conseguinte, livre circulação entre seu território da força de trabalho qualificada. Se por um lado a expectativa era possibilitar a unificação formativa no âmbito do ensino superior dos países membros da UE, de outro lado, as reformas empreendidas por esses países despertaram interesses em diferentes partes no mundo (FARIA; MAIA, 2012).

Enquanto as discussões sobre a educação superior se intensificavam no âmbito internacional, incluindo a participação do Brasil em inúmeras conferências, no âmbito nacional circulavam as ideias do projeto da “Universidade Nova”, que remontam às ideias de Anísio Teixeira interrompidas nas décadas de 1930 e 1960 e que, segundo Faria e Maia (2012), apresentavam similaridade com o Processo de Bolonha. Ambos buscavam a implantação de

uma arquitetura acadêmica comum, maior interação entre as diferentes instituições, estímulo ao compartilhamento de créditos acadêmicos, bem como programas de incentivo ao intercâmbio acadêmico, docente e discente.

Nesse processo, deu-se início a uma série de discussões para promover a Reforma Universitária brasileira. No entanto, mesmo antes da chegada do Projeto de Lei (PL) n.º 7.200, de 12 de junho de 2006, que foi encaminhado ao Congresso Nacional, as críticas já eram contundentes e lá foi paralisado em meio às pressões de toda ordem, desde o setor privado até o Sindicato dos Docentes (ANDES). Diante do impasse, o governo federal decidiu baixar algumas medidas para a regulação do ensino superior, como exemplo, a aprovação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e do Programa Universidade Para Todos (PROUNI). A implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e na sequência o Decreto n.º 6.096/2007 promoveram, por extensão, o abandono total do PL da Reforma Universitária iniciada na gestão do ministro Tarso Genro. O PDE, de fato, foi uma ação audaciosa, pois abriu frentes desde a educação infantil até a pós-graduação, e foi um plano encomendado diretamente pelo presidente Lula ao ministro Fernando Haddad, como ele revela em depoimento ao professor Célio da Cunha⁸² (CUNHA *et al.*, 2016).

⁸² Essa discussão será retomada mais adiante.

CAPÍTULO 3 – INSTITUCIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: CONCEPÇÕES, REFORMAS E CONTRARREFORMAS

A história de universidade no Brasil revela uma singular resistência do País a aceitá-la. Negou-a a Coroa portuguesa aos jesuítas [...]. Com a Independência, choveram projetos [...] sem nenhum chegar a concretizar-se. Depois, com a República, a ideia não tem melhor êxito. Afinal, em 1920 é criada a Universidade do Rio de Janeiro, como uma confederação de escolas.

(TEIXEIRA, 2010, p. 166).

O presente capítulo situa, historicamente, a origem tardia da universidade brasileira, as críticas e as reformas universitárias realizadas em todo o século XX. Discute as iniciativas educacionais após a chegada da família real ao Brasil, a criação dos primeiros estabelecimentos de ensino superior no período monárquico e a realidade educacional no período republicano, na ditadura militar e após a Constituição Federal de 1988. Destaca o papel do movimento em defesa da universidade pública, gratuita e laica, que emergiu na década de 1920 e coadunou com a divulgação do documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, e com os efeitos desse manifesto para a constituição de um novo modelo de universidade. As reflexões ampliaram-se para o contexto mais atual, com destaque para a reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso e os impactos para a educação superior brasileira. Deu ênfase ao governo de Luís Inácio Lula da Silva, momento da criação de políticas educacionais que trouxeram um novo cenário para a educação superior do país, neste caso o Reuni.

3.1 O ensino superior no Brasil Colônia

A epígrafe deste capítulo anuncia que, na história da educação superior brasileira, a criação da universidade não foi uma prioridade do Estado. Apesar das inúmeras oportunidades que surgiram para criá-la, foi somente após sete séculos das pioneiras⁸³ que essa instituição foi finalmente oficializada no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, portanto, tardiamente em relação a outros países vizinhos.

Registra-se a vinda dos primeiros padres jesuítas⁸⁴, em 1549, como o marco na história do ensino secundário e superior da educação brasileira. Eles, ao desembarcarem em terra firme,

⁸³ Universidades de Paris, Bolonha e Oxford.

⁸⁴ Segundo Azevedo (1971), seis padres jesuítas chegaram com o 1º governador-geral, Tomé de Sousa, na Bahia, aproximadamente nove anos depois da criação da Companhia de Jesus (1540) por Inácio de Loyola.

assentam “seus arraiais; fundam as suas residências ou conventos, a que chamavam ‘colégios’; instam os seus centros de ação e de abastecimentos [...] para a conquista e o domínio das almas” (AZEVEDO, 1971).

O ensino praticado seguia os moldes da *Ratio Atque Instituto Studiorum Societas Jesu*, ou simplesmente *Ratio Studiorum*. Havia divisão em quatro graus sucessivos e propedêuticos, sendo o primeiro o curso elementar, que consistia no ensino das doutrinas do catolicismo, bem como do saber ler, escrever e contar (primeiras letras), com duração estimada de um ano. O segundo era o curso de Humanidades, que incluía o ensino de gramática, retórica, humanidades, todos realizados em latim, no período de dois anos⁸⁵ (CUNHA, 2007).

O terceiro nível era o curso de Artes, também conhecido como curso de Ciências Naturais ou curso de Filosofia, e tinha a duração de três anos. O ensino era voltado para a lógica, física, matemática, ética e metafísica, sendo Aristóteles a base teórica. Com a conclusão desse curso, o estudante estava apto a receber o grau de bacharel e de licenciado. Mas o que diferenciava um do outro era o número de examinadores na banca, sendo três e cinco, respectivamente. O quarto nível de ensino tinha duração de quatro anos e os estudos eram realizados no curso de Teologia, o qual tinha as prerrogativas para conferir o grau de doutor. Nesse, as discussões eram mais aprofundadas nas questões da teologia moral, incluindo a ética praticada no cotidiano, como, por exemplo, se é correto vender no crediário, com taxas elevadas, enquanto o pagamento à vista seria com preço menor (CUNHA, 2007; AZEVEDO, 1971).

A atividade dos jesuítas na colônia possibilitou a criação de diversos colégios⁸⁶ e cursos de nível superior, sendo um dos últimos criados anos antes da expulsão, na cidade de Mariana, Minas Gerais, no ano de 1750 – no Seminário⁸⁷ de Nossa Senhora da Boa Morte, que, após receber autorização e recursos, teve a instalação dos cursos de Filosofia e Teologia. Uma das justificativas para a criação desse colégio foram as altas despesas das famílias de jovens que iam estudar em Coimbra⁸⁸. Assim, com a oferta dos cursos nas proximidades de suas residências, o número reduziu, chegando a zero em 1764/1765, recuperando-se posteriormente (LEITE, 1938-1949 apud CUNHA, 2007).

⁸⁵ De acordo com Cunha (2007, p. 29), o ensino da língua portuguesa era permitido somente nos intervalos (recreio) e nos feriados.

⁸⁶ Quando foram expulsos, os jesuítas possuíam, “só no Reino, 24 colégios, além de 17 casas de residência, e na Colônia, 25 colégios, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia (AZEVEDO, 1971, p. 547), incluindo a Bahia, o Rio de Janeiro, Olinda/Pernambuco, São Paulo, Espírito Santo, Maranhão, Pará, Recife, Paraíba.

⁸⁷ O termo seminário significava, na época, colégio com internato.

⁸⁸ Aproximadamente 11 jovens de Mariana iam, anualmente, estudar em Portugal.

Não existiam estudos superiores universitários na Colônia e, por isso, os que desejassem a carreira de Direito ou de Medicina eram obrigados a procurar universidades em outros países, sobretudo nas grandes metrópoles europeias. Destarte, a Universidade de Coimbra tornou-se a instituição de papel relevante para a formação da elite brasileira – foi nela que, de fato, “se formaram em direito, filosofia e medicina, ‘quase todos os homens graduados do Brasil’ e se despontaram para as letras, a medicina e a magistratura” (AZEVEDO, 1971, p. 533).

Não havia interesse do governo português em investir na educação da Colônia, senão para manter a dominação política e a submissão. Essas poderiam ser alcançadas pela pregação da fé – como vinha acontecendo às margens do sistema jesuítico de ensino, que se dava por meio do funcionamento de escolas que ensinavam a jogar artilharia e a construir fortificações, mas, principalmente, cortando “pela raiz instituições, como a universidade e a imprensa que de futuro pudessem construir focos ou instrumentos de libertação dos colonos [...]” (AZEVEDO, 1971, p. 537). Ambas as instituições representavam ameaça à unidade de padrão cultural e, portanto, um perigo para o despotismo lusitano.

Se por um lado a obra educadora dos jesuítas tinha expansão no Brasil na primeira metade do século XVIII, por outro lado recrudescia na Europa. Os ataques vinham de todos os lados – das universidades e de autoridades eclesiásticas, do âmbito político e social e das próprias ordens religiosas. As acusações eram fundamentadas na ideia de que a Companhia havia perdido o prestígio, sendo dominada pela ambição, pelo poder e pela riqueza e, ainda, se aproximava dos governos pela conveniência, e não pelos interesses nacionais. No que se refere ao ensino jesuítico, os adversários alegavam ser ultrapassado e cristalizado e, portanto, incapaz de acompanhar as demandas da sociedade. Essas ideias tornaram-se mais intensas, considerando o surgimento de novas concepções filosóficas e científicas em toda a Europa (AZEVEDO, 1971).

O resultado das perseguições coadunou com a expulsão dos jesuítas do reino e dos seus domínios, incluindo o Brasil Colônia, no ano de 1759. Dessa forma, Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo (primeiro ministro de Portugal de 1750-1777), com sua política radical, inaugurou uma série de medidas semelhantes às que aconteceram em outros países, tais como França (1763), Espanha, Nápoles e Sicília (1767). E quais foram os reflexos para a educação brasileira, após a expulsão dos jesuítas?

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou

reduzir a sua extensão. Quando Marquês de Pombal dispensou os padres da Companhia, expulsando-os da Colônia e confiscando lhes os bens, fecharam-se de um momento para outro todos os seus colégios, de que não ficaram senão os edifícios, e os desconjuntou, desmoranando-se, completamente, o aparelhamento de educação, montado e dirigido pelos jesuítas no território brasileiro (AZEVEDO, 1971, p. 547).

Muitos colégios perderam sua finalidade, embora outros continuassem a abrigar instituições escolares. Alguns passaram para a responsabilidade dos franciscanos, como foi o caso do colégio de Olinda, e outros passaram por transformações, especialmente a partir de 1808, com a chegada da Corte Portuguesa nas terras brasileiras – primeiro funcionando como colégios militares e depois como faculdades de Medicina –, incluindo nesse rol os dois colégios considerados mais importantes⁸⁹, o Colégio do Rio de Janeiro e o Colégio da Bahia (CUNHA, 2007; AZEVEDO, 1971).

Desse modo, com as mudanças no panorama educacional, uma nova proposta educacional fez-se presente pela reforma Pombalina, e isso significou novos currículos, novos métodos de ensino e novas arquiteturas da educação escolar. Nesse sentido, Azevedo (1971) advertiu que as reformas empreendidas na época, os estudos universitários, foram as mais sentidas – estabelecimento de novos estatutos e criação de faculdades, como, por exemplo, as de Filosofia e de Matemática, dando ainda novos horizontes culturais ao país e aos estudos das ciências de observação. Enquanto isso acontecia em Portugal, nenhuma instituição de ensino superior foi criada na Colônia.

Assim, somente aqueles que tinham condições de ir a Portugal puderam conhecer as mudanças promovidas pela reforma Pombalina empreendida na Universidade de Coimbra. Se por um lado a distância entre a Colônia e a Metrópole foi ponto a ser considerado nas dificuldades de acesso à universidade reformada, segundo as novas tendências, por outro lado, esse empecilho não foi suficiente para minimizar as preocupações da classe dominante, em extensão e profundidade, de nossa educação literária. Essa foi, sem dúvidas, uma alternativa utilizada “para infiltrar na elite colonial a corrente de espírito científico do Brasil” (AZEVEDO, 1971, p. 555) e, portanto, estimular a organização de grupos com perfil revolucionário.

⁸⁹ Segundo Azevedo (1971), o Colégio de Todos os Santos, na Bahia, e o de São Sebastião, no Rio de Janeiro, foram os que mais exerceram influência na formação e propagação do que era ensinado – por eles passaram “a maior parte dos brasileiros que professaram na Companhia de Jesus e exerceram o ministério do sacerdócio e do ensino em seus colégios espalhados por quase todo o território colonial” (Ibid., p. 529).

3.2 O ensino superior brasileiro no período monárquico (1808-1889)

A transferência da Corte Portuguesa para as terras brasileiras, em 1808, gerou necessidades formativas de burocratas para o Estado. Nesse ano, foram criadas as primeiras escolas de ensino superior – a de Cirurgia e Anatomia, na cidade de Salvador (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia); a escola de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (Faculdade de Medicina da UFRJ); e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos depois (1810), foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ).

Inicialmente, a formação era realizada nos estabelecimentos militares (Academia Militar e Academia da Marinha), que ofereciam os cursos de Medicina e Cirurgia, Matemática e, posteriormente, Engenharia (construção, mineração e química). Esses cursos foram ampliados gradativamente para áreas como agronomia, desenho técnico, economia política, arquitetura e direito, a fim de completar a formação de especialistas para as atividades que mais demandavam profissionais.

A nova realidade da colônia portuguesa – com o Estado nascente e uma população⁹⁰ aumentada, em grande maioria, com traços da cultura europeia – impulsionou a produção de bens para o consumo das classes dominantes. Nesse contexto, criaram-se os cursos superiores de Desenho, História, Música e Arquitetura, que se somaram aos novos cursos superiores militares e de Medicina, bem como aos de Filosofia e Teologia, que funcionavam nos conventos e seminários. Na concepção de Luiz Antônio Cunha, no processo de estruturação e expansão do ensino superior brasileiro, a partir de 1808, os estudos de Matemática, Física, Química, Biologia e Mineralogia se deslocaram “dos cursos de Filosofia, controlado pela Igreja, para cursos médicos e para a Academia Militar, e, muito mais tarde, para a Escola Politécnica, que dela se separou” (CUNHA, 2007, p. 64).

Apesar da oferta de cursos superiores, nenhuma universidade foi criada no período. Todas as tentativas de criá-la foram frustradas e uma delas “foi apresentada pelo próprio Imperador, em sua última Fala do Trono (1889), propondo a criação de duas universidades, uma no Norte e outra no Sul do país, que poderiam constituir-se centros de alta organização científica e literária” (FÁVERO, 2006, p. 21).

Até a Proclamação da República, no ano de 1889, o desenvolvimento da educação superior foi a passos lentos. O ensino foi organizado em estabelecimentos isolados e permaneceu praticamente com a mesma estrutura em todo o Império. Nem mesmo a

⁹⁰ A população do Rio de Janeiro passou de 60 mil, em 1808, para 130 mil, em 1818.

independência política, em 1822, foi capaz de promover mudanças substanciais no ensino, nem a ampliação ou diversificação dos cursos (CUNHA, 2007; MARTINS, 2002).

A criação da universidade em terras brasileiras não era prioridade, pois a elite detentora do poder não vislumbrava vantagens com essa instituição. Segundo Martins (2001), no período de 1808 a 1882, apareceram 24 projetos para a criação da universidade brasileira e nenhum foi aprovado. Nada houve além de uma tímida expansão no número de instituições após o ano de 1850, o que favoreceu a contabilização de 24 estabelecimentos de ensino superior no final do século XIX, somando, aproximadamente, 10.000 estudantes.

3.3 O ensino superior brasileiro na Primeira República

O período que se estendeu de 1889 até 1930 é comumente chamado de República Velha, Primeira República ou República Oligárquica. Estes foram momentos marcados por importantes acontecimentos para o Brasil, tais como: abolição da escravidão, queda do Império e início de um novo regime político. Foi também um período em que aconteceram outras tentativas para a criação da universidade, mas, igualmente, sem êxito.

Importa lembrar que, na Constituição Federal de 1891, consagrou-se o sistema federal de governo e se estabeleceu a descentralização do ensino, mantendo o ensino superior sob a responsabilidade do Poder Central, mas não com exclusividade. O artigo 35, itens 3º e 4º, explicita que a União tem a incumbência de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”, demandando, portanto, aos Estados a competência para cuidar da educação primária, prover e legislar. Na prática, o sistema ficou assim definido:

À União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e ao Estado cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes (ROMANELLI, 1998, p. 41).

Essa dinâmica representou, pois, a consagração do sistema dual de ensino, mantido desde o Império. Serviu ainda para a “oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional)” (ROMANELLI, 1998, p. 41). Essa organização, no entanto, refletia a própria estrutura social, as desigualdades e os privilégios.

Se por um lado a Constituição Federal legitimou a descentralização das responsabilidades educacionais entre União e Estados, de outro lado a União não poderia interferir nas ações dos Estados, em respeito aos princípios federalistas que consagraram a autonomia dos poderes estaduais. Assim, considerando que uma jurisprudência não poderia interferir na outra, o que era natural, díspares em alguns casos, esta favoreceu o distanciamento entre os entes federados, gerando, com isso, uma completa desorganização na construção do(s) sistema(s) educacional(is) brasileiro(s).

Na tentativa de corrigir tal realidade, o governo federal deu início a uma série de reformas, sendo que a primeira delas recebeu influência positivista⁹¹ na política educacional, de Benjamin Constant, que foi a mais ampla, mas que sequer foi colocada em prática (ROMANELLI, 1998).

No ano de 1911, o Marechal Hermes da Fonseca, então Presidente da República, promulgou o Decreto n.º 8.659, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, elaborado pelo ministro Rivadávia da Cunha Corrêa⁹². Esta reforma foi considerada um retrocesso na evolução do sistema educacional brasileiro, uma vez que facultou autonomia às instituições de ensino de retirarem o caráter oficial do ensino. Desse modo, gerou-se um sentido de desoficialização⁹³, provocando resultados desastrosos na visão de Romanelli (1998). Passados quatro anos, outra reforma se fez necessária. Essa foi realizada pelo liberal Carlos Maximiliano e foi considerada a mais inteligente, pois “representou uma contramarcha: reoficializou o ensino, reformou o Colégio Pedro II e regulamentou o ingresso nas escolas superiores” (ROMANELLI, 1998, p. 42).

Os diferentes dispositivos legais aprovados entre os anos de 1889 a 1930 promoveram alterações no ensino superior do país – criação de escolas superiores livres (não dependentes do Estado), ampliação da oferta de cursos e vagas, ainda que fosse para uma pequena parcela da população, e mudança nas condições de admissão. Foi também nesse período que surgiram os primeiros estabelecimentos de ensino superior com *status* de universidade – a primeira foi institucionalizada, no ano de 1920, na cidade do Rio de Janeiro, e a segunda em Minas Gerais, no ano de 1927. Essas foram antecidas por outras que tiveram um curto período de existência:

⁹¹ Importa salientar que a “doutrina positivista foi uma versão ideológica da sociedade capitalista, nascida dela própria, com o empirismo inglês do século XVIII (Bacon, Locke e Hume), tendo assumido sua forma madura no pensamento de Comte” (CUNHA, 2007, p. 88). No Brasil, a divulgação se deu a partir da segunda metade do século XIX, com a publicação, em 1858, do livro *Elementos da matemática*, de Antônio Ferrão Moniz. Segundo Cunha (2007), pelas ideologias que defendiam, os positivistas eram totalmente contrários à proposta de criação da universidade no Brasil, especialmente Miguel Lemos e Teixeira Mendes, que defendiam ser uma instituição obsoleta.

⁹² Rivadávia Corrêa era de formação positivista e seguidor do político gaúcho Pinheiro Machado.

⁹³ Segundo Cunha (2007), a desoficialização representa a retração do ensino em proveito do setor privado.

a Universidade do Paraná, oficializada pela Lei Estadual n.º 1.284, de 1912, a Universidade de Manaus (1909) e a Universidade de São Paulo⁹⁴ (1911).

Uma das justificativas pela não obtenção do êxito dessas instituições está relacionada ao fato de serem reconhecidas pelo governo federal, uma vez que o Decreto-Lei n.º 11.530, de março de 1915, determinou que somente as cidades com mais de 100.000 habitantes poderiam abrir escolas superiores e, no caso, Curitiba, naquela época, não atingia esse quantitativo populacional⁹⁵ (ROMANELLI, 1998).

Antes que o período republicano terminasse, mais uma tentativa de reforma educacional foi realizada, dessa vez no ano de 1925, no Governo Arthur Bernardes, a qual ficou conhecida por Reforma Rocha Vaz. Segundo Romanelli (1998), essa reforma consolidou a anterior e serviu como preparação de terreno para outras que viriam a ser promulgadas, a partir de 1930. Assim, considerando as tentativas para a construção de um sistema educacional firme e duradouro, foram realizadas reformas, as quais “não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação” (ROMANELLI, 1998, p. 43).

3.3.1 Década de 1920 e o movimento em defesa da educação

Como assinala Anísio Teixeira, “a história da ideia de universidade no Brasil revela uma singular resistência do País a aceitá-la” (TEIXEIRA, 2010, p.166). Como a resistência para a criação dessa instituição retardou a sua chegada ao país, foi somente no início do século XX que a primeira universidade brasileira foi constituída, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ)⁹⁶, no ano de 1920. Espelhada no modelo francês, a URJ foi organizada a partir da junção de escolas isoladas⁹⁷ – Faculdade de Medicina, Escola Politécnica e Faculdade de Direito, sendo essa última resultante da união de duas outras escolas livres já existentes. A estrutura de ensino

⁹⁴ Cabe ressaltar que esta não tem relações com a universidade criada na década de 1930 por Fernando de Azevedo (CUNHA, 2007; ROMANELLI, 1998).

⁹⁵ Além da Universidade do Paraná, registram-se outras duas instituições universitárias que tiveram um curto período de existência: a Universidade de Manaus (1909) e a Universidade de São Paulo (1911). Cabe ressaltar que essa última não tem relações com a universidade criada na década de 1930 por Fernando de Azevedo (CUNHA, 2007; ROMANELLI, 1998).

⁹⁶ Alguns estudiosos têm levantado a hipótese de que a URJ foi criada com o propósito de prestar homenagens acadêmicas ao Rei dos Belgas, que visitou o Brasil no ano de 1920, outorgando-lhe o título de doutor *honoris causa*. Entretanto, a pesquisadora Maria de Lourdes Fávero esclarece que o fundamento para a criação dessa universidade se estruturou no “desafio inadiável de que o Governo Federal assumisse seu projeto universitário ante o aparecimento de propostas de instituições universitárias livres, em nível estadual” (FÁVERO, s.d., p. 9).

⁹⁷ Cf. Apêndice III.

seguia fragmentada, distante da realidade concreta e desvinculada da atividade de pesquisa e do sistema de base. O distanciamento físico entre as escolas ampliava o isolamento e a possibilidade de inter-relação entre elas (FÁVERO, 2006).

Apesar de o Brasil não possuir⁹⁸, no início do século XX, uma tradição universitária como nos países vizinhos, a exemplo da Argentina, com a criação da Universidade de Córdoba, um grupo de educadores, incluindo José Augusto, Venâncio Filho e Antônio Carneiro Leão⁹⁹, saiu em defesa da educação brasileira, propagando as ideias renovadoras para o ensino brasileiro, em decorrência de diferentes motivos: 1) a nossa educação primária estava asfixiada pelo dogmatismo oficial, pelo ensino tradicional, rígido e deficiente, desconsiderando-se, portanto, as particularidades regionais; 2) o ensino profissional era timidamente trabalhado; 3) o ginásio, por sua vez, não realizava os fins a que se destinava, mesmo com a fiscalização do governo federal; 4) o ensino superior sofria com a ausência de uma instituição de alta cultura, direcionada à pesquisa livre e desinteressada, para o progresso das ciências puras e aplicadas (AZEVEDO, 1969).

A crítica dos educadores era de que as escolas brasileiras, no início do século XX, não educavam, mas apenas instruíam os que por ela passavam. A diferença de um e de outro está no fato de que “a educação cria forças vivas; a instrução não pode servir senão para dirigi-las” (Ibid., p. 33). Educação não se dá de maneira mecânica, rígida, mas num processo dinâmico, que se constrói nas experiências do indivíduo. Nesse processo, ela liberta, expande as ideias, desperta o senso crítico e a autonomia, desenvolve as capacidades máximas do indivíduo, transforma, permite ver além das aparências e desperta o homem racional, independente e democrático. Logo, como a educação está intrinsecamente ligada à constituição do ser humano, mas não privilegia uma minoria que, obtendo boas condições financeiras, consegue usufruir dessa condição. No entanto, é um direito de todos, e isso inclui acesso à instituição possuidora de “uma arte complexíssima, que é a de educar e ensinar em todos os níveis da cultura humana”, a escola (TEIXEIRA, 2011, p. 158).

Imbuída de ideias de superação da educação tradicional e ultrapassada do ensino, iniciou-se, no país, uma série de reformas estaduais, sendo a primeira no ano de 1920, com Sampaio Dória, no estado de São Paulo. Nos anos de 1922 e 1923, o movimento foi liderado por Lourenço Filho no Ceará. Na sequência, surgiu a reforma no

⁹⁸ Importa lembrar que, no início da década de 1920, o país festejava o centenário da Independência, e ainda comemorava a semana de arte moderna, eventos importantes na história do país e que certamente contribuíram para instigar a imaginação dos intelectuais da época.

⁹⁹ Foi um dos pioneiros na disseminação do “Movimento da Escola Nova”.

Rio Grande do Norte, por José Augusto (1925/28), as do Distrito Federal (1922/26) e as de Pernambuco (1928), empreendidas ambas por Carneiro Leão, a do Paraná (1927/28), por Lysímaco da Costa, a de Minas Gerais (1927/28), por Francisco Campos; a do Distrito Federal (1928), por Fernando Azevedo (ROMANELLI, 1998, p. 129).

A reforma da Instrução Pública do estado da Bahia, no ano de 1925, teve Anísio Teixeira como idealizador e influenciador para a aprovação da Lei n.º 1846, de 14 de agosto de 1925, e do Decreto n.º 4312, de 30 de dezembro de 1925, que regulamentou o Ensino Primário e Normal (ABREU, 1960).

Todo esse movimento renovador teve suas bases acirradas na Associação Brasileira de Educação (ABE), mesmo antes de sua criação ser oficializada pelo idealista Heitor Lira, no ano de 1924. O propósito da ABE era reunir educadores¹⁰⁰ para, juntos, debaterem, discutirem e defenderem a educação brasileira. Para esse intento, foram realizadas diversas conferências nacionais de educação, sendo a primeira no ano de 1927, na cidade de Curitiba. Na sequência, em Belo Horizonte, em 1928, e em São Paulo, no ano de 1929. O resultado dos debates acirrados em torno da gratuidade, obrigatoriedade e laicidade do ensino coadunou, mais tarde, na elaboração do “Manifesto dos Pioneiros”¹⁰¹ da educação brasileira, apresentado ao governo e ao povo em 1932. Entre os integrantes estavam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meirelles, Afrânio Peixoto¹⁰² e Paschoal Lemme, entre outros. Todos eles lutaram a favor da democratização da educação pública, laica e gratuita (ROMANELLI, 1998).

Este documento (Manifesto dos Pioneiros) apresentava o conceito moderno de educação e, nesse caso, de universidade, a qual deveria ser estruturada no estudo científico, na relação ensino e pesquisa, na formação profissional e técnica e na formação do pesquisador, em todas as áreas do conhecimento humano. Devia ainda ser organizada de maneira que pudesse desempenhar sua função: promover a investigação científica, ser transmissora de conhecimentos (ciência feita) e popularizadora das ciências e das artes. Portanto, é com o

¹⁰⁰ Entre os integrantes da ABE, destaca-se a figura de Anísio Teixeira, que se utilizou do Manifesto dos Pioneiros para pensar a educação do nosso Brasil, primeiramente na Bahia, sua terra natal, depois no Distrito Federal, na cidade do Rio de Janeiro e, por fim, na capital federal, Brasília. Com ousadia e coragem, idealizou projeto arrojado e inovador para a educação básica e superior.

¹⁰¹ O manifesto foi ratificado em janeiro de 1959, novamente redigido por Fernando de Azevedo e publicado em vários órgãos da imprensa, no dia 1º de julho de 1959. Com a anuência de 161 membros, incluindo Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Cecília Meireles, Paschoal Lemme, Nóbrega da Cunha e outros, como Carneiro Leão, Nelson Sodré e Fernando Henrique Cardoso.

¹⁰² Anos depois, tornou-se o primeiro reitor da UDF.

espírito crítico que as universidades, no conjunto de suas instituições, proporcionam cultura elevada no trabalho científico e na proximidade com os anseios da sociedade. Assim

[...] nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o ceticismo de nada escolher nem julgar; a falta de crítica, por falta de espírito de síntese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das ideias; a ignorância “da mais humana de todas as operações intelectuais, que é a de tomar partido”, e a tendência e o espírito fácil de substituir os princípios (ainda que provisórios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 199).

A universidade deveria ser o espaço para o desenvolvimento das atividades científicas livres e produção da cultura desinteressada, desenvolvimento do saber e busca do desconhecido, espaço da crítica, do questionamento e das novas descobertas e, portanto, da formação. Ela deve atender aos anseios da sociedade, aproximar-se da comunidade e da escola e sair do isolamento.

Em defesa de princípios análogos aos do Manifesto dos Pioneiros, ainda no final da década de 1920, um grupo de cinco estudantes engajou na luta em defesa da reforma universitária e modernização do ensino superior, inspirado no movimento reformista de Córdoba, Argentina, que aconteceu em 1918. Esses jovens se juntaram na cidade de Porto Alegre para elaborar um manifesto pela reforma universitária brasileira. Inicialmente, a ideia foi aceita por outros estudantes que fortaleceram o grupo, a ponto de serem atendidos pelo presidente Vargas, recebendo dele apenas solidariedade (CUNHA, 2007).

O manifesto¹⁰³ foi então divulgado na imprensa local e serviu de temas para debates, palestras e entrevistas, mas nada mais além disso, até a década de 1960, quando a temática ganhou força no Primeiro Seminário Nacional de Reforma Universitária, promovido pela União Nacional dos Estudantes¹⁰⁴, na cidade de Salvador, Bahia (TRINDADE, 2012). Destarte, os ideários da Reforma Córdoba retornaram à mesa de discussões entre os estudantes, tornando-se impulsionadores em prol da luta pela reforma universitária brasileira de 1968.

¹⁰³ O manifesto e as entrevistas “estão publicados no livro de Djacir Meneses (líder do grupo que foi a Porto Alegre), Diretrizes da Educação Nacional, Fortaleza, Tipografia Gadelha 1932” (CUNHA, 2007, p. 212).

¹⁰⁴ Criada no final da década de 1930 (1937/1938), a União Nacional dos Estudantes (UNE) teve o primeiro presidente oficial, o gaúcho Valdir Borges, eleito em 1939. Desde então, os estudantes se organizaram em diferentes eventos – seminários, congressos –, a fim de fortalecerem a entidade, buscando articulações com outras forças progressistas da sociedade e defender a educação pública e gratuita (ARAÚJO, 2007).

3.4 A década de 1930 e a perspectiva de uma nova universidade

Com a Revolução de 1930, Getúlio Vargas¹⁰⁵ tornou-se chefe do Governo Provisório e criou o Ministério da Educação, que passou a ser liderado por Francisco Campos, que conduziu uma série de atos em âmbito educacional – inclusive na Educação Superior. Em 11 de abril de 1931, foi aprovado o Decreto n.º 19.851, que dispunha sobre a forma como o ensino universitário deveria ser organizado no país. Importa dizer que o Decreto n.º 19.851 ficou conhecido como Estatuto¹⁰⁶ das Universidades Brasileiras, uma vez que estabeleceu padrões de organização para todas as instituições de ensino superior do país¹⁰⁷. Na mesma data, por meio do Decreto n.º 19.852, o Governo reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, incorporando outros cursos. Além dessas, outras medidas foram tomadas como política educacional autoritária: “introdução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas. A reforma de ensino secundário, a criação do Conselho Nacional de Educação e, finalmente, a elaboração do Estatuto das Universidades” (CUNHA, 2007, p. 252).

Pouco tempo depois da Reforma Francisco Campos, dois projetos de universidade tomaram corpo: o da Universidade de São Paulo¹⁰⁸ (1934), que teve entre seus idealizadores o educador Fernando de Azevedo, e o da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que teve Anísio Teixeira como mestre de um projeto inovador no qual se integravam o ensino, a pesquisa e o estímulo à cultura, dando “destaque para a formação do magistério em todos os níveis, bem como de profissionais nos diferentes campos de atuação de suas escolas, faculdades e institutos” (FÁVERO, 2009, p. 13).

3.4.1 A Universidade do Distrito Federal

Anísio Teixeira, então Secretário-Geral de Educação e Cultura no governo de Pedro Ernesto, idealizou a Universidade do Distrito Federal (UDF)¹⁰⁹, amparado pelo artigo 151 da

¹⁰⁵Foi chefe do governo provisório (1930-1934), como presidente eleito constitucionalmente (1934-1937) e finalmente como ditador (1937-1945). Vargas deu partida para o reconhecimento das reivindicações da classe trabalhadora: a organização sindical, o salário mínimo, as férias e a limitação do trabalho da mulher, dentre outros benefícios (CUNHA, 2007).

¹⁰⁶ Uma das reivindicações dos Pioneiros da Educação.

¹⁰⁷ Importa ressaltar que, em 1933, iniciaram-se as primeiras estatísticas educacionais, momento em que o país contabilizou cerca de 44,0% das matrículas no setor privado e aproximadamente 60,0% dos estabelecimentos de ensino superior. No contexto mais amplo, as IES particulares ainda eram em proporções pequenas. O quantitativo de estudantes no país correspondia a apenas 33.723 (DURHAM, s.d.).

¹⁰⁸ Conforme Romanelli (1998), a Universidade de São Paulo foi a primeira a ser criada segundo as normas do Estatuto de Universidade do país.

¹⁰⁹ No início da década de 1930, o Brasil presenciou duas grandes criações acadêmicas – a Universidade de São Paulo – USP, em 1934, que teve como idealizador o educador Fernando de Azevedo; e a Universidade do Distrito

Constituição Federal de 1934, que explicita a competência dos Estados e do Distrito Federal no que se refere à responsabilidade de organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União, bem como pelo interesse de promover a superação do modelo ultrapassado de universidade existente do país – constituída majoritariamente por faculdades isoladas de Medicina, Engenharia e Direito. Para Anísio, “a universidade é, pois, na sociedade moderna uma das instituições características e indispensável sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não as têm também não têm existência autônoma”, o que os fazem ficar sob a luz de outros (TEIXEIRA, 2010, p. 32).

Acreditando no potencial do povo brasileiro e no papel transformador que a universidade exercia/exerce sobre uma nação, Anísio defende a ideia de que a cultura une, solidariza e coordena o pensamento e a ação somente naqueles países que têm a tradição universitária, o que não é o caso do Brasil, pois nesse, sem histórico universitário,¹¹⁰ a cultura isola, diferencia e separa. Anísio defendeu que a universidade deveria se voltar para a cultura brasileira, no intuito de descobri-la, formulá-la, para depois ensiná-la. Isto, no entanto, demandava às escolas superiores a saída do seu isolamento com vistas a fazer um centro de estudos e pesquisa (TEIXEIRA, 2010).

Com tais pensamentos, Anísio Teixeira convocou os melhores intelectuais da época para que pensassem a elaboração de uma universidade com princípios democráticos, conforme proposto pelo Manifesto dos Pioneiros. Entre eles estavam Villa-Lobos (música), Candido Portinari (pintura), Gilberto Freire (antropologia), Josué de Castro (sociologia), Sérgio Buarque de Holanda (história), Mário de Andrade (folclore), Jorge de Lima (literatura), Oscar Niemeyer (arquitetura), incluindo Afrânio Peixoto, que posteriormente assumiu a cadeira de reitor da nova universidade. Foi assim que eles “formularam e implantaram um novo modelo de universidade, durante um período inegavelmente rico, no qual muitas ideias se concretizaram” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 133).

A criação da Universidade do Distrito Federal se deu no ano de 1935, por meio do Decreto Municipal n.º 5.513, de 4 de abril de 1934, cujos fins da instituição foram explicitados no Art. 2º, sendo eles: 1) Promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira; 2) Encorajar a pesquisa científica, literária e artística; 3) Propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular; 5) Formar profissionais e técnicos nos vários ramos de

Federal – UDF, em 1935, projetada por Anísio Teixeira. Foram dois grandes projetos que contrastavam à política autoritária e centralizadora adotada desde o início do Governo Provisório (FÁVERO, 2006, 2009).

¹¹⁰ A primeira universidade foi criada na década de 1920.

atividades que as suas escolas e institutos comportarem; 6) Promover a formação do magistério, em todos os seus graus.

A ideia era modernizar a universidade, ampliar a cultura universitária para o ensino e a pesquisa em diferentes áreas do conhecimento, preservando a identidade nacional. Em outras palavras, tal proposta representou esforços para

[...] ampliar os objetivos do ensino superior, integrá-los em escolas complexas e diversificadas e criar o estudo desinteressado das diferentes disciplinas do saber humano, conjugando a cultura geral com a especialização científica e literária e os estudos pós-graduados de pesquisa, sem esquecer a formação profissional que, entretanto, deixava de ser a única ou a formação central do homem culto brasileiro (TEIXEIRA, 2010, p. 120).

A proposta pensada para a UDF – sua organização e estrutura pedagógica – atendia aos anseios dos intelectuais da década de 1920. Ela articulava o ensino, a pesquisa e a formação de professores, constituindo-se cinco unidades: Instituto de Educação; Escola de Ciências; Escola de Economia e Direito; Escola de Filosofia e Letras; e Instituto de Artes. O quadro docente integrava os melhores profissionais, embora o país ainda não dispusesse de professores¹¹¹ suficientes para a demanda universitária. Ainda assim, destacaram-se: Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Sérgio Buarque de Holanda, Candido Portinari, Lourenço filho, Lúcio Costa, Mário de Andrade e Hermes Lima, Antônio Carneiro Leão, entre outros (FÁVERO; LOPES, 2009; PORTO JÚNIOR, 2001). Nas palavras de Gilberto Freire, a UDF foi uma universidade

[...] arrojadamente experimental, embora não lhe faltasse recorte clássico; e que permanece, ao meu ver, o exemplo mais alto e mais puro de organização universitária que já se realizou em nosso país. A mais compreensiva, honesta e plenamente universitária. A que procurou conciliar mais inteligentemente os valores clássicos, essenciais a uma universidade, com os flexivelmente modernos e os audaciosamente experimentais que a adaptassem à situação brasileira, preparando-a para uma ampla renovação social. Fui dos brasileiros apolíticos procurados por Anísio até nas províncias para colaborar nesse empreendimento difícil e complexo, tão acusado, anos depois, de ter sido puro pretexto a propaganda de caráter sectariamente ideológico entre a gente moça e desprevenida da capital brasileira, na qual estaria empenhado o próprio Anísio Teixeira. Meu depoimento só pode ser em sentido contrário. Foi-me confiada a chefia de todo um importante departamento da Faculdade chamada de Economia e Direito – o de Antropologia, Sociologia e Psicologia Social – sem que nunca me tivesse sido feita a mais remota sugestão no sentido de ser dado aos programas dessas cátedras outro colorido que não fosse o humanístico, o científico, o universitário. Foi de minha iniciativa a ligação das ideias gerais desses programas a situações concretamente brasileiras (FREIRE, 1958, p. 1).

¹¹¹ O corpo docente era composto por cientistas e intelectuais nacionais e ainda por professores estrangeiros convidados.

Entretanto, apesar do projeto inovador da UDF, o então Ministro de Estado, Gustavo Capanema, desconsiderou a relevância dessa instituição para o país. Deixou-se influenciar pelos opositores¹¹² de Anísio Teixeira, afirmando que a UDF estava ilegal, pois não havia autorizado a sua criação. Além disso, sua “existência representava um ato de *indisciplina e de desordem no seio da administração pública*, [portanto,] para manutenção da disciplina e da ordem, ela tinha de ser extinta” (SALMERON, 2012, p. 61, grifos do autor). Em meio a essas justificativas, Getúlio Vargas assinou, no dia 20 de janeiro de 1939, o Decreto n.º 1.063, que representou a extinção da UDF e a transferência de seus cursos para a Universidade do Brasil¹¹³. O Novo reitor/interventor foi nomeado, Alceu Amoroso Lima (1937-1938), um intelectual da direita católica, que recebeu missão de desmontar aquele experimento.

Nesse contexto, Anísio foi perseguido, acusado de socialista e subversivo, foi ameaçado de prisão e exonerado de suas funções, o que o fez tomar a decisão de refugiar-se no interior da Bahia. No entanto, suas ideias e sonhos não morreram, apenas foram adiados para uma futura possibilidade, ainda que não houvesse planejamento para isso. Diante dos fatos e da interrupção do projeto de universidade, nos moldes idealizados por Anísio Teixeira, nomeia-se a não continuidade do projeto da UDF como a *primeira derrota* do educador baiano.

3.5 O ensino superior brasileiro de 1945 a 1964

No ano de 1945, encerrou-se a ditadura de Vargas e um governo eleito a substituiu. Getúlio Vargas ficou no poder durante 15 anos, período em que a economia cresceu e a classe trabalhadora teve assegurados os direitos trabalhistas. Getúlio Vargas voltou à Presidência da República na década de 1950, permanecendo até sua morte, em 1954. Dois anos depois, Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK) foi eleito Presidente da República com o slogan “Cinquenta Anos em Cinco”. O governo de JK acelerou a expansão industrial, a modernização da economia e a abertura ao mercado estrangeiro. Entre seus principais feitos, estão a construção da cidade de Brasília e a instituição do Distrito Federal, que marcou a transferência da capital federal (até então no Rio de Janeiro), no dia 21 de abril de 1960 (ROMANELLI, 1998, p. 52).

Nesse contexto, surgiu a ideia do projeto de universidade para a nova capital. O escolhido para esta iniciativa foi Anísio Teixeira, que, em parceria com Darcy Ribeiro, concebeu um projeto inovador e moderno de instituição de ensino superior, a UnB. Anísio

¹¹² Entre os opositores está a Igreja Católica, que discordava da ideia de laicidade na educação do país.

¹¹³ Atual UFRJ.

acreditava ser possível criar a nossa universidade; assim como a Europa e a América no Norte criaram as suas, o Brasil¹¹⁴ deveria também criar o seu modelo de universidade. Com esse propósito, Anísio Teixeira retomou o projeto da UDF para criar a UnB. Ela seria moderna, flexível e estruturada de modo a superar deficiências no ensino superior brasileiro. No entanto, o projeto foi barrado após a interferência do governo militar, iniciado em 1964.

3.5.1 Uma nova universidade para a nova capital

Anísio Teixeira resgatou as ideias da UDF e as enriqueceu para elaboração do projeto da UnB, com vistas à superação do modelo obsoleto existente no país, e promoveu a modernização da educação superior brasileira. Não é demais dizer que o projeto da UnB também dialogava com o Manifesto Liminar da Reforma Universitária de Córdoba, de 1918, proposto pelos estudantes argentinos em 21 de junho de 1918, que propunha a liberdade de cátedra, autonomia universitária, ampliação do acesso, vinculação da universidade com os sistemas educativos de base, reorganização acadêmica, assistência social para os estudantes, gratuidade do ensino (DUTRA; CASTIONI, 2017).

Assim, Anísio Teixeira e seu discípulo Darcy Ribeiro, antropólogo e também educador, pensaram um projeto de universidade para ser o centro acadêmico de referência nacional. Nesse sentido, o projeto da UnB foi estruturado com base na integração de três modalidades de órgãos: os institutos centrais¹¹⁵, as faculdades e os órgãos complementares.

Quadro 7 – Estrutura da UnB

Institutos Centrais							
Matemática	Física	Química	Geociências	Biologia	Ciências Humanas	Letras	Artes
Centro de Pesquisa de Matemática Aplicada	Centro de Pesquisa de Física	Centro de Pesquisa de Química	Centro de Pesquisa de Recursos Naturais	Centro de Pesquisas Biológicas	Centro de Pesquisas Sociais	Casas nacionais da língua e da cultura	Museu de Arte
Inicialmente, seria estruturada com oito Institutos Centrais (Matemática, Física, Química, Biologia, Geociências, Ciências Humanas, Letras e Artes), que poderiam ser desdobrados mais tarde. Cada um deles se dividiria em departamentos, constituindo, assim, as unidades básicas da UnB, onde os professores se reunissem e seriam coletivamente responsáveis pelas atividades de ensino e de pesquisa, respeitando as especificidades de cada área.							
Faculdades							

¹¹⁴ Entre os anos de 1945 e 1964, o ensino superior brasileiro continuou expandindo, saindo de 41.000 para 95.000, respectivamente. Entre os anos de 1946 e 1960, foram criadas 18 universidades públicas e 10 particulares – sendo a maioria destas confessionais (DURHAM, s. d.).

¹¹⁵ A Universidade deveria contar, inicialmente, com oito institutos centrais, sendo eles: Matemática, Física, Química, Biologia, Geociências, Ciências Humanas, Letras e Artes.

Arquitetura e Urbanismo	Engenharia	Educação		Direito-Economia-Administração-Diplomacia			Ciências Agrárias	Ciências Médicas
Centro de Planejamento Regional	Centro de Pesquisas Tecnológicas	Centro de Aperfeiçoamento Educacional	Centro de Pesquisa e Planejamento Educacional	Centro de Estudos de Desenvolvimento Nacional	Centro de Estudos Internacionais	Centro de Estudos Administrativos	Centro de Experimentação da Tecnologia do Cerrado	Hospital-escola

As faculdades receberiam os alunos preparados pelos cursos introdutórios e ministrariam-lhes treinamento especializado, tendo em vista o exercício de uma profissão (através de dois a três anos mais de estudos).

Órgãos Complementares

Biblioteca Central	Rádio Universidade	Museu da Civilização Brasileira	Museu da Ciência	Editora UnB	Aula Magna	Habitações			Estádio
						professores	estudantes	funcionários	
↓		↓		↓			↓		
Curso de Biblioteconomia	Curso de Radiofusão	Diretório Central dos Estudantes	Clube dos professores	Centro de Assistência ao Universitário	Serviço militar	Casa internacional			Cursos de Educação Física

Os Órgãos Complementares integram a universidade como espaços culturais destinados a funcionar supletivamente como centros de extensão para a cidade e para o país. Para isso, terão:

1. A *Aula Magna* — auditório amplo e bem montado para atender às necessidades da instituição e da Capital Federal, equipado com recursos audiovisuais para viabilizar a realização de reuniões e congressos, no âmbito local, nacional e internacional.
2. A *Biblioteca Central* — coordenará uma unidade principal com obras gerais e de referência, serviços de documentação e intercâmbio científico e cultural e dezesseis bibliotecas especializadas, sediadas nos Institutos Centrais e nos conjuntos e faculdades afins.
3. A *Rádio Universidade de Brasília* — terá como programa básico a difusão cultural e artística, através de emissoras de ondas médias e curtas. Deverá, contudo, especializar-se em cursos por correspondência e radiodifusão para aperfeiçoamento do magistério de nível médio.
4. A *Editora Universidade de Brasília* — destina a traduzir para o português as principais obras do patrimônio cultural, científico e técnico da humanidade que ainda não são acessíveis em nossa língua e, sobretudo, fazer elaborar e editar textos básicos para o ensino em nível superior, além de editar a produção científica e literária da própria Universidade.
5. O *Museum*, que compreenderá o Museu da Ciência, o Instituto de Artes e o Museu de Civilização Brasileira.
6. As *Casas de Cultura*, para o ensino de línguas e o estudo da literatura e da tradição cultural das nações a que estamos vinculados e que se disponham a manter, junto à Universidade de Brasília, um centro de difusão cultural (RIBEIRO, 2011, p. 27-28).

Fonte: Plano Orientador da UnB.

Nesses moldes, a UnB foi estruturada da seguinte maneira:

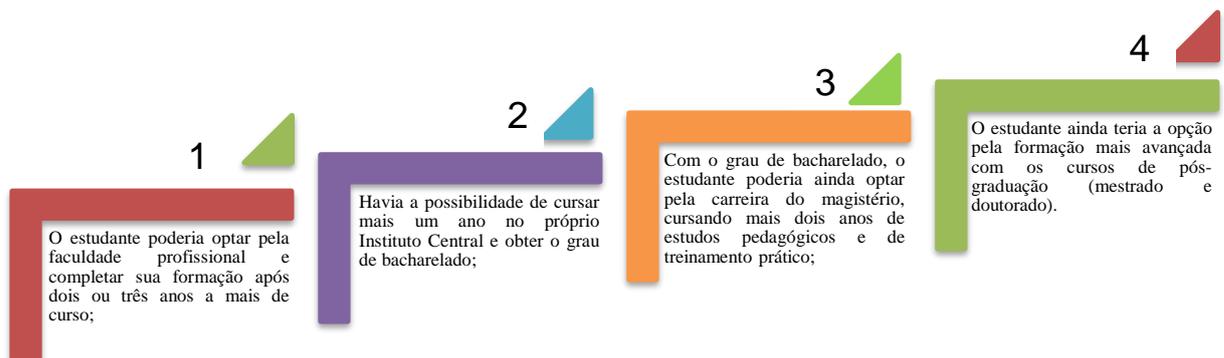
[...] cursos introdutórios de duas séries para todos os alunos da Universidade, a fim de dar-lhes preparo intelectual e científico básico para seguir os cursos profissionais nas Faculdades; cursos de bacharelado de três séries em qualquer disciplina departamental, para os alunos que desejem seguir a carreira do magistério; curso de graduação científica de dois anos mais, após o bacharelado, para os alunos que revelem maior aptidão para pesquisa e estudos originais; programas de estudos de pós-graduação de dois anos para os candidatos ao doutoramento (RIBEIRO, 2011, p. 21).

Para melhor exemplificar o processo, Ribeiro (1961, p. 1) esclarece que

[...] o candidato de qualquer dos ramos especializados de Engenharia fará seus estudos básicos nos Institutos Centrais de Matemática, de Física e de Química, podendo, ao fim, permanecer em um deles, para se fazer pesquisador, ou encaminhar-se para a carreira que escolhera originalmente; ou, ainda, dirigir-se ao magistério secundário daquelas matérias, mediante cursos complementares na Faculdade de Educação. Poderá, também, orientar-se para a documentação, inscrevendo-se, para isto, na Faculdade de Biblioteconomia.

Em outras palavras, a organização seria em quatro níveis: o básico ou introdutório (dois anos), que poderia se estender até o bacharelado (três anos); o de formação específica (cinco anos) e o de pós-graduação, com um prazo de sete anos para conclusão, no nível de doutorado. Com a conclusão dos estudos introdutórios/básicos, o estudante poderia escolher uma entre as várias possibilidades disponíveis:

Figura 7– Possibilidades de formação na UnB



Fonte: Elaboração própria a partir do Plano Orientador da UnB.

Os órgãos complementares funcionariam como suporte educacional/cultural. Entre os já citados, há ainda o “Centro Educacional que funcionará como escola primária e média de demonstração para os alunos da Faculdade de Educação – o Centro Recreativo e Cultural e o Estádio Universitário” (RIBEIRO, 1961, p. 29). Vale destacar ainda que estavam previstos, também, serviços extras/auxiliares, tais como: Centro de Assistência Médica e Dentária, bem como a Casa Internacional destinada aos estudantes estrangeiros, especialmente os latino-americanos que teriam reserva de certa porcentagem de vagas, sem esquecer do setor de habitações para professores e estudantes e de outros serviços públicos indispensáveis ao bom funcionamento de uma nova cidade universitária (RIBEIRO, 2011).

3.6 O ensino superior brasileiro no período do regime militar (de 1964 até a década de 1980)

O governo brasileiro resultante do golpe militar de 1964 deu novos rumos para a política educacional brasileira, inclusive colocando o ambiente acadêmico como o lugar de ameaça à ordem e à disciplina – “o ninho de proselitismo das propostas revolucionárias e de recrutamento de quadros para as esquerdas” (MOTTA, 2014, p. 23). Com efeito, a universidade torna-se uma das principais instituições alvo das ações repressivas no período ditatorial. Esta percepção se deu em decorrência de um número cada vez maior de estudantes que lutavam a favor da educação, em defesa de suas posições ideológicas que, geralmente, eram contrárias ao posicionamento do governo ditatorial. O entendimento dos militares era que, no espaço acadêmico, havia concentração dos principais focos da ameaça comunista, perigo iminente do qual o Brasil precisava ser salvo.

Nesse período, as universidades já registravam um crescimento considerável no número de estudantes – passou de 30 mil matrículas, em 1945, para 142 mil, em 1964, os quais ganharam visibilidade e influência social, especialmente por estarem presentes nos grandes centros urbanos, como no Rio de Janeiro e em Brasília. Entretanto, Cunha (2007) afirma que, entre os anos de 1945 a 1964, o ensino superior estava em situação dilacerada em decorrência de diversos fatores:

Por contradições, principalmente pela crise de realização social do seu produto mais valorizado pela sociedade: o profissional diplomado. A expansão de vagas e, conseqüentemente, dos diplomados, levava ao mercado de trabalho, anualmente, muitos jovens à procura de emprego e, “compatível” com os padrões socialmente definidos de poder, de remuneração e de prestígio. Todavia, o crescimento das oportunidades de emprego não se dava ao mesmo ritmo de aumento dos diplomados. Nos últimos anos da República Populista, os efeitos do processo de monopolização sobre a estrutura de emprego foram ampliados pela radicalização política dos movimentos sociais e pela espiral inflacionária, quer no setor privado quanto no setor público. O resultado imediato foi a elevação dos requisitos educacionais, a desvalorização econômica e simbólica dos diplomados, o subemprego e o desemprego. Todo esse processo induzia um movimento estudantil voltado para a reforma do ensino superior, de modo a adequá-lo às exigências da sociedade e, no limite, para a transformação aprofundada da própria sociedade (CUNHA, 1988, p. 37).

Com efeito, a União Nacional dos Estudantes¹¹⁶ (UNE) tornou-se um importante ator no debate político, especialmente no governo de Goulart, que “acolheu algumas de suas reivindicações e atribuições de cargos oficiais a militantes egressos de organizações estudantis”

¹¹⁶ De acordo com Durham (s.d., p. 11), a UNE “não se constituiu à revelia do Estado, mas foi uma iniciativa do Regime Vargas [...]. Isto garantiu aos estudantes recursos financeiros e poder de interlocução com o Estado”.

(MOTTA, 2014, p. 24). Se de um lado havia os interesses de estudantes pela reforma universitária, de outro lado, havia também interesses externos, os quais foram materializados pelo acordo do MEC com a Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional (MEC/USAID). Esse acordo deu aos técnicos estadunidenses “carta branca” para fazer as sugestões de melhoria para a educação brasileira.

Anísio Teixeira (2005) salienta que, entre os anos de 1962 a 1966, as universidades criaram cursos e novos institutos de pesquisas e ampliaram o ensino superior. Para se ter uma ideia, em 1930 havia 14 mil alunos matriculados no ensino superior; no ano de 1966, o número subiu para 180 mil, chegando, em 1967, ao total de 200 mil. Contudo, a estrutura do currículo permaneceu rígida e não havia interação e/ou colaboração entre as escolas. Além disso, havia a figura do professor catedrático, que também se mantinha isolado de outras áreas do conhecimento. Nesse cenário, os estudantes passaram a reivindicar maior qualidade, ampliação das vagas e orçamento para garantir o ensino nessas instituições, além da luta contrária ao acordo MEC-USAID para a Reforma Universitária.

Na segunda metade dos anos 50, o movimento se concentrou na discussão que então se travava no Congresso para a votação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevista na Constituição de 1946, que reorganizou o sistema político após a derrubada do Estado Novo. Os estudantes, junto com os setores liberais e de esquerda da intelectualidade, defendiam uma reforma profunda de todo o sistema educacional que alterasse toda a estrutura existente e rompesse com o modelo que resultara dos compromissos do Estado Novo. No ensino superior, o que se pretendia era a expansão das universidades públicas e gratuitas, que associassem o ensino à pesquisa, as quais deveriam ser um motor para o desenvolvimento do país, aliando-se às classes populares na luta contra a desigualdade social. Os estudantes reivindicavam, inclusive, a substituição de todo o ensino privado por instituições públicas. Esta reivindicação chocava-se frontalmente com os interesses do setor privado, dominado por escolas superiores autônomas de tipo tradicional, que temia um cerceamento na sua liberdade de expansão e se opunha a um projeto de dominância das universidades públicas. Consolidou-se uma oposição entre os setores público e privado que atravessou as décadas posteriores mas que não mais envolvia uma luta entre setores seculares e laicos (DURHAM, s.d., p. 12).

Em maio de 1966, os estudantes universitários se reuniram em protesto contra o acordo MEC-USAID, movimento que radicalizou em todo o país, com palavras de ordem: “Fora MEC-USAID”, “Abaixo a Ditadura”. Os estudantes de Belém depredaram a sede do *United States Information* (USIS), órgão de divulgação cultural. Além desse episódio, outros fatos ocorreram em diferentes localidades do país em protesto às ações do governo – as passeatas dos estudantes expressavam a insatisfação com a situação do ensino superior do país.

Com o propósito de intensificar as discussões sobre a temática e buscar alternativas para a solução, a UNE realizou diversas conferências – combate ao autoritarismo, enfrentamento e

resistência. Com efeito, muitos deles foram perseguidos, torturados e presos, ainda que estivessem dentro de salas da aula (CUNHA, 1988). Em contraposição aos ataques discentes, o presidente do movimento estudantil fortalecia a luta, convocando passeatas e reunindo milhares de pessoas para enfrentarem a repressão policial. O ápice das passeatas aconteceu no dia 26 de junho de 1968, no Rio de Janeiro, “quando 100 mil pessoas percorreram o centro da cidade em protesto contra a violência política, por mais verbas para a educação e ‘por uma universidade livre, gratuita e aberta a todo o povo’” (CUNHA, 1988, p. 34). Os embates não cessaram entre estudantes e militares, e outro episódio aconteceu em agosto de 1968, quando diversos estudantes

[...] foram levados a intensas manifestações de protestos pela polícia do Distrito Federal que, a pretexto de prender três estudantes, cercou a Universidade de Brasília e invadiu-a, constringendo professores, estudantes e funcionários. Aproveitando a indignação dos parlamentares com essa invasão, os serviços militares de espionagem provocaram a ira castrense distribuindo nos quartéis cópias de um ingênuo e até então despercebido discurso do deputado Márcio Moreira Alves (MDU-RJ) concitando o povo brasileiro a boicotar a parada de 7 de setembro como forma de protesto contra a ditadura (CUNHA, 1988, p. 37).

O governo constituiu um grupo de trabalho (GT)¹¹⁷ por meio do Decreto n.º 62.937, de 2 de julho de 1968, com o propósito de estudar a reforma universitária brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País. Ao final dos trabalhos, o GT apresentou um relatório indicando norma para a organização e funcionamento do ensino superior, o qual deveria ser articulado com a escola média, resultando daí a proposta de Lei n.º 5.540/68, que pouco tempo depois foi complementada pelo Decreto-Lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969 (CUNHA, 1988).

Diante do cenário repressivo, o deputado foi processado e, na sequência, instalou-se o Ato Institucional n.º 5, em 13 de dezembro de 1968, intensificando-se os poderes da ditadura

¹¹⁷ Outro decreto presidencial publicado no mesmo dia designava 13 integrantes: Tarso Dutra (deputado federal do Rio de Grande do Sul e Ministro da Educação, presidente do GT), João Lyra Filho (reitor da Universidade do Estado da Guanabara), João Paulo dos Reis Velloso (representante do Ministro do Planejamento, mais tarde ele próprio foi ministro), Antônio Moreira Couceiro (professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e presidente do Conselho Nacional de Pesquisas), Valmir Chagas (ex-professor e ex-diretor de faculdade da Universidade Federal do Ceará e membro do Conselho Federal de Educação), Roque Spencer Maciel de Barros (catedrático da Universidade de São Paulo, membro e relator da Comissão de Reestruturação da Universidade de São Paulo), Newton L. Buarque Sucupira (ex-professor, ex-diretor de faculdade e ex-reitor da Universidade de Pernambuco, membro do Conselho Nacional de Educação), Padre Fernando Bastos D’Ávila (vice-reitor da PUC-RJ e assessor da Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas), Fernando Ribeiro do Val (representante do Ministro da Fazenda), Haroldo Leon Peres (deputado que foi designado posteriormente para fazer parte do GT), além de dois estudantes universitários, João Carlos Moreira Bessa e Paulo Bouças, os quais, entretanto, embora convocados, preferiram abster-se de dar a sua colaboração (BRASIL/MEC/RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, 1968; CUNHA, 1988, p. 241).

militar. Nessa perspectiva, mandatos parlamentares foram cassados, direitos políticos dos cidadãos foram suspensos e o Congresso Nacional foi posto em recesso (CUNHA, 1988). Com o discurso de se manter a ordem, diversas universidades foram invadidas e estudantes e professores foram presos, com destaque para a UnB, que estava nas proximidades do poder político, econômico do país.

No ano de 1968, após a edição do Ato Institucional n.º 5, a repressão aumentou e, com isso, os técnicos estadunidenses tiveram espaço para influenciar os dirigentes universitários brasileiros no que se refere à reestruturação pedagógica e administrativa da educação superior no país, conforme modelo vigente nos Estados Unidos. Para Martins (2009), a reforma do ensino superior no ano de 1968 produziu efeitos paradoxais e inovadores. Por um lado, modernizou, criando espaço para que as instituições promovessem o ensino e a pesquisa de maneira articulada. As cátedras vitalícias foram suprimidas e, além disso, “introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica” (MARTINS, 2009, p. 16). Por outro lado, a reforma deu condições para que instituições do setor privado ofertassem o ensino superior. Esse sistema foi estruturado nos moldes empresariais, com vistas à obtenção de lucros econômicos voltados para as demandas do mercado. Seu crescimento passou de 142 mil para 885 mil alunos no período de 1965 a 1980 (Idem).

Com a reforma do ensino superior de 1968, as cátedras foram extintas, algumas instituições passaram a articular ensino e pesquisa, “introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. [...] criou-se uma política nacional de pós-graduação”, ainda se estimulou a oferta de cursos de ensino superior no setor privado (MARTINS, 2009, p. 16).

A década de 1980 marcou uma nova fase para o Brasil – movimento pelas Diretas Já, promulgação da Constituição Federal e a derrocada do governo da ditadura militar. Nesse ínterim, um novo presidente foi eleito democraticamente, Fernando Collor de Melo, o qual iniciou as negociações para inserir o país num mundo globalizado. Porém, dois anos depois sofreu impeachment e foi substituído pelo vice, Itamar Franco. No ano de 1994, houve novas eleições presidenciais e o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC) saiu vencedor. Esse, por sua vez, promoveu uma série de reformas, a qual impactou diretamente a educação superior.

3.7 A educação superior na era FHC

Nos anos de 1990, o Brasil aderiu às políticas neoliberais e ao mundo globalizado com mais intensidade, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995-1998; 1999-2002). Esse presidente promoveu a reforma do Estado e aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-Lei n.º 9394/96), que causou impactos diretos na educação em todos os níveis. Para a reforma do Estado, foi criado o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), sob o comando de Luiz Carlos Bresser-Pereira, no ano de 1995, que promoveu a elaboração do documento intitulado “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, a partir da Emenda Constitucional n.º 19/1998, com a justificativa de que havia uma crise que precisava ser contida. Essa crise estava atrelada ao papel do Estado frente às políticas públicas. E a estratégia seria fortalecê-lo, utilizando, para isso, a reforma¹¹⁸ – o instrumento indispensável para assegurar a consolidação e a estabilização do crescimento econômico do país.

A partir da década de 1970, uma crise fiscal se espalhou em diferentes países, o que impulsionou dois líderes de duas grandes potências (Estados Unidos e Inglaterra) a se unirem numa tentativa de encontrar respostas e soluções para a crise. Nesse cenário, o Estado passa a ser o maior responsável pela crise, pois não soube

[...] processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas. A desordem econômica expressava agora a dificuldade do Estado em continuar a administrar as crescentes expectativas em relação à política de bem-estar aplicada com relativo sucesso no pós-guerra (BRASIL, 1995, p. 11).

Assim, diante de uma nova realidade global, o Estado provedor tornou-se incapaz de suprir as necessidades da população, precisando, portanto, de novas redefinições em seu papel como uma forma de resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de programar políticas públicas. Com esse entendimento e seguindo as orientações dos organismos internacionais, o Brasil precisava promover:

1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995, p. 11).

¹¹⁸ A reforma “deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 12).

Na prática, o Estado redefiniu seu papel, deixando de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social e passando a dar ênfase à função de promotor e regulador desse desenvolvimento. Desse modo, estabeleceu-se o processo de “publicização”, representado pelo setor público não estatal¹¹⁹ da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas que devem ser subsidiados por ele. Nesse setor são colocados os serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Sobre essas mudanças, Marilena Chauí adverte que localizar a educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou

a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social (CHAUÍ, 2003, p. 24).

Uma organização social¹²⁰ caracteriza-se pelos princípios administrativos para a obtenção dos objetivos particulares, busca pela eficácia, por sucesso, lucro, redução dos gastos, ágio e praticidade, regida pelas ideias “de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar” na sociedade (CHAUÍ, 2003, p. 24).

Instituída a reforma do Estado¹²¹, o passo seguinte foi a aprovação da LDB-Lei n.º 9394/96¹²², a qual deu base para impulsionar a expansão do setor privado no âmbito da educação superior. A partir de então, o ensino superior teve crescimento acelerado, com destaque para o setor privado¹²³. Na tabela 1, registra-se a evolução do número das instituições.

¹¹⁹ Materializa-se nas organizações sociais.

¹²⁰ A distinção entre instituição social e organização social é de inspiração frankfurtiana, feita por: FREITAG, Michel. *Le naufrage de l'université*. Paris: Editions de la Découverte, 1996.

¹²¹ Cabe registrar que a reforma do Estado deu respaldo para a publicização, além da privatização e terceirização.

¹²² Registra-se também que as mudanças no ensino superior brasileiro ocorreram de maneira atrelada às orientações dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, que traçou as diretrizes a serem seguidas e que foram explicitadas em documentos oficiais da instituição, a exemplo do texto “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, publicado em 1994. Esse apresenta as orientações quanto à necessidade de diferenciação das instituições e das fontes de financiamento, redefinição das funções do governo em relação ao ensino superior e promoção das medidas para viabilizar a qualidade e a equidade do ensino (BANCO MUNDIAL, 1994). Em 2003, o BM publicou outro documento, “*Construir sociedades del conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*”, com o objetivo de ser um referencial para as reformas¹²² dos sistemas de ensino dos países em desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2003).

¹²³ Segundo Amaral (2008), entre os anos de 1995-2003, com destaque para o governo de Fernando Henrique Cardoso, houve uma redução drástica do financiamento público para investimentos e manutenção das Instituições Federais de Ensino Superior.

Tabela 1– Número de IES por Categoria Administrativa 1991 - 2018

Ano	Total de IES	Pública	%	Privada	%
1994	851	218	25,6	633	74,4
1995	894	210	23,5	684	76,5
1996	922	211	22,9	711	77,1
1997	900	211	23,4	689	76,6
1998	973	209	21,5	764	78,5
1999	1.097	192	17,5	905	82,5
2000	1.180	176	14,9	1.004	85,1
2001	1.391	183	13,2	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	2.100	88,3
2011	2.365	284	12,0	2.081	88,0
2012	2.416	304	12,6	2.112	87,4
2013	2.391	301	12,6	2.090	87,4
2014	2.368	298	12,6	2.070	87,4
2015	2.364	295	12,5	2.069	87,5
2016	2.407	296	12,3	2.111	87,7
2017	2.448	296	12,0	2.152	88,0
2018	2.537	299	11,8	2.238	88,1

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Inep (Censo da Educação Superior).

Observa-se que, em 1994, as instituições de educação superior pública representavam 25,6% do total, enquanto o setor privado 74,4%; e em 2007 esse número saltou para 89,1%, enquanto o número de IES do setor público ficou proporcionalmente menor, representando apenas 10,9% do total. O acelerado crescimento do setor privado deu-se especialmente no governo de FHC, período em que houve aprovação de diferentes documentos oficiais direcionados para tais fins: leis, decretos, portarias, diretrizes etc. Observa-se a tendência de queda no número de IES do setor privado no período do Reuni, mas nos anos seguintes houve recuperação do crescimento.

No que se refere às matrículas, o número saltou de 970.583, em 1994, para 6.373.274 em 2018, só no setor privado houve uma diferença a mais de 5.492.691 de novas matrículas. Enquanto isso, as IES públicas contabilizaram um crescimento de apenas 1.387.031 nas matrículas, no mesmo período. Parte desse crescimento deve-se à implantação do Reuni (2008-2012) nas universidades públicas (2008 a 2012).

Tabela 2– Número de matrículas na graduação (1994 a 2018)

Ano	Total de Matrícula	Matrícula pública	%	Matrícula privada	%
1994	1.661.034	690.450	41,6	970.584	58,4
1995	1.759.703	700.540	39,8	1.059.163	60,2
1996	1.868.529	735.427	39,3	1.133.102	60,7
1997	1.945.615	759.182	39,0	1.186.433	61,0
1998	2.125.958	804.729	37,9	1.321.229	62,1
1999	2.369.945	832.022	35,1	1.537.923	64,9
2000	2.694.245	887.026	32,9	1.807.219	67,1
2001	3.030.754	939.225	31,0	2.091.529	69,0
2002	3.479.913	1.051.655	30,2	2.428.258	69,8
2003	3.887.022	1.137.119	29,2	2.750.652	70,8
2004	4.163.733	1.178.328	28,3	2.985.405	71,7
2005	4.453.156	1.192.189	26,8	3.260.967	73,2
2006	4.676.646	1.209.304	25,9	3.467.342	74,1
2007	4.880.381	1.240.968	25,4	3.639.413	74,6
2008	5.080.056	1.273.965	25,1	3.806.091	74,9
2009	5.115.896	1.351.168	26,4	3.764.728	73,6
2010	5.449.120	1.461.696	26,8	3.987.424	73,2
2011	6.739.689	1.773.315	26,3	4.966.374	73,7
2012	7.037.688	1.897.376	27,0	5.140.312	73,0
2013	7.305.977	1.932.527	26,5	5.373.450	73,5
2014	7.828.013	1.961.002	25,0	5.867.011	75,0
2015	8.027.297	1.952.145	24,3	6.075.152	75,7
2016	8.048.701	1.990.078	24,7	6.058.623	75,3
2017	8.286.663	2.045.256	24,7	6.241.307	75,3
2018	8.450.755	2.077.481	24,6	6.373.274	75,4

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Inep (Censo da Educação Superior).

Assim, considerando o forte crescimento do ensino superior no país nos últimos anos, com ênfase no setor privado, bem como as influências dos organismos internacionais e das mudanças sociais, políticas e econômicas no contexto globalizado e, ainda, o Plano Nacional de Educação (PNE)¹²⁴, aprovado pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que determina a meta de ofertar na educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, em meio aos vetos de FHC às metas relacionadas aos recursos orçamentários, tornou-se iminente a necessidade de se repensar a reforma universitária.

¹²⁴ A Lei do PNE em vigor é de n.º 13.005/2014, que estabelece como meta para o ensino superior a elevação da taxa bruta de matrícula para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

3.8 As políticas educacionais para o ensino superior nos governos Lula (2003-2010)

Na campanha à Presidência da República de 2002, a reforma universitária foi colocada à mesa dos debates, especialmente a Coligação Lula Presidente, que intitulou o programa de governo “Uma Escola do tamanho do Brasil”. Este documento reconheceu o valor da formação de recursos humanos no âmbito do ensino superior, bem como a importância das atividades de pesquisa científica e tecnológica que são desenvolvidas nas universidades para o crescimento econômico, social e cultural do país. Com esse entendimento, a proposta era assegurar a educação como direito, obedecendo às seguintes diretrizes para todos os níveis de ensino: a) Democratização do acesso e garantia de permanência; b) Qualidade social da educação; c) Implantação do regime de colaboração e democratização da gestão (SILVA, 2002).

Referindo-se ao ensino superior, os compromissos desse governo foram: a) promover a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, nos termos constitucionais (Artigo 207 da Constituição Federal-CF); b) reconhecer o papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social do país; c) consolidar as instituições públicas como referência para o país; d) promover a expansão e ampliação de vagas, cursos e matrículas no ensino superior, com destaque para o setor público e em cursos noturnos; e) ampliar o financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo e criação de programa de bolsas universitárias, com recursos não vinculados constitucionalmente à educação; f) defender os princípios constitucionais da gratuidade do ensino superior público (artigo 206, IV, da CF); g) promover a articulação das universidades, em especial as do setor público, com o sistema de base para estimular a formação profissional dos professores (SILVA, 2002).

Ao obter a vitória nas eleições, Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) iniciou suas atividades instituindo, no primeiro ano de governo, um Grupo de Trabalho (GT) Interministerial¹²⁵ por meio do Decreto n.º 4.861, de 20 de outubro de 2003. Esse GT foi encarregado de, no prazo de 60 dias, analisar a situação atual das instituições federais de ensino superior e apresentar plano de ação visando à reestruturação, ao desenvolvimento e à proposta para a democratização do ensino (BRASIL, 2003a).

¹²⁵ O Grupo de Trabalho Interministerial, criado pelo Decreto n.º 4861, de 20 de outubro de 2003, foi composto por 12 membros, seis titulares e seis suplentes, dos seguintes órgãos: do MEC, a coordenação do GT ficou sob a responsabilidade de Cristovam Buarque e Carlos Antunes; da Casa Civil da Presidência da República, Kátia dos Santos Pereira e Edison Collares; da Secretaria Geral da Presidência da República, Luiz Soares Dulci e Luiz Tadeu Rigo; do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Marcelo Feitosa de Castro e Luiz Eduardo Alves; do Ministério da Ciência e Tecnologia, Hélio Barros e Wanderley Guilherme dos Santos; e do Ministério da Fazenda, Jairo Celso Correia Marçal e Gustavo Sampaio.

Esse GT elaborou o documento intitulado “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira”, o qual foi dividido em quatro partes. A primeira refere-se às ações emergenciais para o enfrentamento das dificuldades situacionais das universidades federais; a segunda faz referência à necessidade da implantação efetiva da autonomia universitária; a terceira parte diz respeito à complementação de recursos (financiamento); e a quarta parte indica as etapas para a implementação da Reforma Universitária brasileira (BRASIL, 2003a).

O documento parte do reconhecimento da crise do ensino superior brasileiro, em especial das universidades públicas, que estão atreladas à crise fiscal do Estado e à acelerada velocidade nas mudanças do conhecimento e das inovações tecnológicas no mundo globalizado. Estas incidem sobre os recursos humanos, manutenção e investimentos para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e extensão, ampliação de vagas e criação de novos cursos. Tal realidade soma-se ao crescimento acelerado das IES do setor privado, que alcançou, em 2002, a porcentagem de 63,5% do total de cursos de graduação e 70% das matrículas, e que agora enfrenta a ameaça de uma inadimplência generalizada (BRASIL, 2003a). Dado a este contexto, o relatório propõe a reforma universitária¹²⁶, seguindo o novo desenho, que servirá de fundamentos para se pensar o futuro da universidade, entre os quais:

- a) a definição e a regulamentação de carreiras e recursos de formação, incluindo-se aqui aspectos como a duração dos cursos, a formação continuada, o sistema de créditos, o reconhecimento e mobilidade dos diplomas, o reconhecimento de notório saber adquirido em processos extra-universitários de aprendizagem, a implementação de novas carreiras e diplomas, as modalidades de pós-graduação, a introdução de técnicas de ensino a distância, revisão do marco regulatório do ensino superior etc.;
- b) as formas de ingresso nas atividades acadêmicas, incluindo novas turmas de vestibular e aspectos como as cotas para minorias e portadores de necessidades especiais, a avaliação progressiva do desempenho pré-universitário, etc.;
- c) os novos métodos de ensino e convivência universitária, incluindo a universidade aberta e todas as formas de ensino a distância, os reconhecimentos internacionais de saber, os riscos da mercantilização do ensino superior, a formação permanente e a validade dos diplomas;
- d) a autonomia e os modelos de institucionalização do ensino superior, incluindo-se aqui a definição do Sistema Nacional de Ensino Superior, das categorias de cursos e instituições, das alternativas de propriedade das instituições, dos conceitos de estatais, públicas, particulares, comunitárias, inclusive da gratuidade para todos ou para determinados cursos, das formas de financiamento, dos modelos de gestão, da avaliação e credenciamento, da relação com o setor produtivo, da responsabilidade social, da internacionalização, da regionalização e interiorização das atividades acadêmicas etc. (BRASIL, 2003a, p. 1).

¹²⁶ Os seminários organizados pelo MEC/SESu, pela Comissão de Educação do Senado e Comissão de Educação da Câmara foram: a) Seminário “Universidade: por que e como reformar?” nos dias 6 e 7 de agosto de 2003; b) Conferência Nacional de Educação, de 16 a 19 de outubro de 2003, em Brasília; c) o Seminário Internacional sobre a Universidade XXI, nos dias 25, 26 e 27 de novembro de 2003, em Brasília. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133968por.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

As recomendações do Grupo de Trabalho Interministerial-GTI apontam a necessidade de se repensar o conceito de instituições estatais, públicas, particulares e comunitárias como ponto de partida para reflexões acerca da diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas.

No dia 12 de dezembro de 2003, Cristovam Buarque, então Ministro de Estado da Educação, enviou um documento ao presidente da República solicitando a aprovação de uma Medida Provisória com a justificativa de que o ensino superior requeria uma avaliação mais completa, rigorosa, de modo a contribuir para o aperfeiçoamento dos instrumentos utilizados atualmente. Na exposição de motivos, Cristovam salientou que a universidade brasileira do século XXI precisa se ajustar aos novos paradigmas sociais – éticos, tecnológicos e de globalização –, pois o conhecimento que ela produz deve servir para a construção de um Brasil melhor e, por isso, a avaliação da qualidade do ensino superior deve ser acompanhada de um sistema de avaliação eficaz, capaz de acompanhar todas as etapas do processo educacional, incluindo: o processo de ensino; o processo de aprendizagem; a capacidade institucional e a responsabilidade do curso com a sociedade em geral (BRASIL, 2003b).

No dia 15 de dezembro de 2003, o governo federal sancionou a Medida Provisória n.º 147, instituindo o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES). Enquanto a MP tramitava no Congresso Nacional, recebeu algumas alterações e, quatro meses depois, foi convertida na Lei n.º 10.861 e sancionada pelo presidente no dia 14 de abril de 2004, instituindo assim o SINAES¹²⁷, com a finalidade de promover:

[...] a qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, § 1º).

No processo de reflexões sobre as mudanças no ensino universitário, o MEC criou o Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior por meio da Portaria n.º 3.620, de 4 de

¹²⁷ A Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) foi designada pelas Portarias MEC/ SESu n.º 11, de 18 de abril de 2003, e a de n.º 19, de 27 de maio de 2003. Foi presidida pelo professor José Dias Sobrinho e integrada pelos seguintes membros: professores Dilvo Ristoff (UFSC), Edson Nunes (UCAM), Héliqio Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (CAPES), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Souza Júnior (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto (Inep), Júlio César Godoy Bertolin (UPF), Maria Amélia Zainko (UFPR), Maria Beatriz Luce (UFRGS), Maria Isabel da Cunha (Unisinos), Maria José Jackson Costa (UFPA), Mario Portugal Pederneiras (SESu), Nelson Cardoso Amaral (UFG), Raimundo Luís Araújo (Inep), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE) e Stela Maria Meneghel (FURB).

dezembro de 2003¹²⁸. O então ministro da Educação Cristovam Buarque constituiu um grupo de trabalho com a finalidade de formular propostas para a organização e regulação de um sistema nacional de educação superior, no prazo de, aproximadamente, 90 dias para a apresentação do relatório. Entretanto, em janeiro de 2004, Cristovam Buarque foi exonerado do cargo e o advogado Tarso Genro foi nomeado como o novo Ministro da Educação.

Tarso Genro decidiu suspender, pela Portaria n.º 351, de 29 de janeiro de 2004, por 60 dias, as atividades do GT nomeado anteriormente. Dias depois, autorizou nova publicação de Portaria de n.º 410, de 12 de fevereiro de 2004¹²⁹, instituindo o Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior e explicitando, no artigo 8, que os membros do GT suspenso trabalhariam em colaboração com o Grupo Executivo que fora instituído, mediante apresentação permanente dos resultados de seus trabalhos. O GTI era constituído pelos seguintes membros:

Quadro 8 – Membros Integrantes do Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior

Membro	Função
Fernando Haddad	Secretário Executivo do MEC
Maria Eunice de Andrade Araújo	Assessora especial do ministro
Jairo Jorge da Silva	Chefe de gabinete do MEC
Ricardo Henriques	Secretário Extraordinário Nacional de Erradicação do Analfabetismo
Nelson Maculan	Secretário de Educação Superior
Ronaldo Mota	Secretário Executivo do Conselho Nacional de Educação
Jorge Almeida Guimarães	Presidente da Capes
Benício Schmidt	Coordenador Geral de Cooperação Internacional da Capes
Antonio Ibañez Ruiz	Secretário da Educação Média e Tecnológica

Fonte: Diário Oficial, Brasília, 13/02/2004, Seção 2, p. 8.

Esse GT tinha a responsabilidade de refletir sobre os assuntos inerentes à universidade brasileira no contexto globalizado e propor melhorias para a qualidade, por meio da reforma, analisando os seguintes itens:

¹²⁸ Publicada no Diário Oficial da União, Seção 2, de 5 de dezembro de 2003 – Composto pelo seguintes membros: Carlos Roberto Antunes dos Santos (Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação – SESu), que presidirá o grupo; José Geraldo de Souza Júnior (Diretor da SESu); Mario Portugal Pederneiras (Diretor da SESu); Wrana Maria Panizzi (Presidente da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições de Ensino Superior – Andifes); Heitor Pinto Filho (Presidente da Associação Nacional das Universidades Particulares – ANUP); José Walter da Fonseca (Presidente da Associação Brasileira de Reitores de Universidades Estaduais e Municipais-ABRUEM); Naira Amaral (Presidente da Associação Nacional das Faculdades Isoladas – ANAFI); Aldo Vannucchi (Presidente da Associação Brasileira de Reitores de Universidades Comunitárias – ABRUC); Roberto Armando Ramos de Aguiar (Assessor Especial do Ministro da Educação).

¹²⁹ Por meio da Portaria n.º 410, publicada no Diário Oficial da União, no último dia 12 de fevereiro de 2004, o Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior era composto por: Fernando Haddad (coordenador), Jairo Jorge da Silva, Maria Eunice de Andrade Araújo, Benício Schmidt, Ricardo Henriques, Nelson Maculan Filho, Ronaldo Mota, Jorge Almeida Guimarães, Antonio Ibañez Ruiz e Wrana Panizzi (Publicada no DOU dia 13/02/2004, seção 2, p. 8).

I – papel da universidade, tanto pública, como não pública, na construção de uma nação democrática, socialmente justa e coesa; II – relação da universidade com a sociedade na época atual; III – contribuição da universidade no desenvolvimento da educação superior; IV – políticas de pós-graduação e sua importância na formação de grupos de excelência; V – acesso democrático ao ensino superior, sem exclusão; VI – currículo do ensino superior; VII – financiamento da universidade pública; VIII – gestão dos recursos humanos; IX – autonomia universitária (BRASIL, 2004, Art. 2.º).

Após meses de intensos trabalhos do GT, o MEC divulgou, em agosto de 2004, o documento intitulado “Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes”, que serviria de base para a reforma universitária a ser proposta pelo governo federal. Entretanto, o documento tornou-se alvo de intensas críticas de diferentes setores da sociedade, especialmente daqueles “que historicamente lutam em defesa da universidade pública, gratuita, de qualidade, democrática, laica, socialmente referenciada e livre das imposições de mercado”, afirma o professor do Departamento de Filosofia da UnB, secretário-geral e presidente eleito da Associação dos Docentes da UnB¹³⁰ (ADUnB), à época, Rodrigo Dantas. De acordo com esse professor, cuja entidade é vinculada ao Andes,

[...] a coerência da reforma proposta neste documento com as políticas e orçamentos praticados pelo MEC e os processos de privatização e mercantilização da educação superior por ela induzidos nos últimos anos é inquestionável. Neste sentido, não há dúvida de que o “elevado grau de consenso” supostamente expresso neste documento só pode ser encontrado entre “atores” como o Banco Mundial, a ONU, as personificações do capital e seus intelectuais orgânicos, o lobby das empresas privadas de ensino superior, o governo federal, os partidos, as centrais sindicais e toda a rede de ONGs que dele dependem, os representantes do capitalismo acadêmico e da lógica dos interesses privados e todo o baronato acadêmico-corporativo-burocrático encastelado no MEC, nas administrações, nas fundações de direito privado e nas agências de fomento (DANTAS, 2004, p. 9).

No dia 13 de agosto de 2004, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), representando as Instituições de Ensino Superior particulares, divulgou um documento¹³¹ intitulado “A reforma da educação superior – princípios e diretrizes”, explicitando não haver “necessidade de uma reforma da educação superior. Basta a alteração de alguns dispositivos da atual LDB”. O documento solicita: a) a eliminação da exigência de credenciamento e recredenciamento das IES e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores; b) eliminação do excesso de regulamentação, uma vez que gera insegurança jurídica e fragiliza o processo de planejamento e gestão acadêmico-

¹³⁰ Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (ADUnB) foi fundada no dia 24 de maio de 1978, ainda no período da ditadura militar. Atuou como uma das principais resistências pela manutenção do ensino superior público de qualidade no país e representou, dentro da universidade, a luta democrática travada pela sociedade brasileira contra o regime autoritário (ADUnB, 2019).

¹³¹ Este documento foi elaborado pelos seguintes membros: Antonio Carbonari Netto – Coordenador, Ana Maria Costa de Sousa, José Roberto Covac, Celso Frauches, Cláudio Neiva e Flávio Colaço.

administrativa; c) a legislação deve ser alterada com vistas a coibir a inadimplência; d) os títulos de especialista, mestre e doutor, expedidos no Brasil ou no exterior, devem ter o reconhecimento da Fundação Nacional de Desenvolvimento de Ensino Superior Particular (FUNADESP) e da comunidade acadêmica, por deliberação do colegiado superior da IES; e) o MEC deve reservar espaço aos representantes da ABMES no processo de elaboração de políticas e fixação dos padrões de qualidade (ABMES, 2004).

Diante das intensas críticas e resistências ao projeto de reforma universitária, fizeram-se necessários os ajustes para adequações e reivindicações de representantes da comunidade acadêmica e da sociedade, incluindo entidades universitárias (Andifes, Andes, Fasubra, UNE, associações das universidades particulares), entidades da sociedade civil e personalidades do mundo acadêmico e da sociedade em geral. Nesse processo, o pré-projeto de reforma ganhou três versões¹³². Assim, em 29 de julho de 2005, Tarso Genro distribuiu, em 29 páginas, as justificativas para a apresentação do anteprojeto de lei da reforma da educação superior, a qual tinha como propósito:

[...] estabelecer normas gerais para a educação superior no país, regular a educação superior no sistema federal de ensino, altera a Lei n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968; a Lei n.º 8.958, de 20 de dezembro de 1994; a Lei n.º 9.504, de 30 de setembro de 1997; a Lei n.º 9.532, de 10 de dezembro de 1997; a Lei n.º 9.870, de 23 de novembro de 1999; o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001; a Lei n.º 10.480, de 2 de julho de 2002; a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências (GENRO, 2005, p. 31).

Após os acalorados debates, o projeto de lei foi encaminhado à Câmara dos Deputados, recebendo o n.º 7200/06, e lá recebeu mais de 300 emendas, sendo a grande maioria voltada para beneficiar as IES do setor privado (criação, funcionamento e flexibilização da regulação governamental sobre elas). Assim, “atolado nas emendas, a tramitação do projeto parou e não se fala mais em reforma universitária, a não ser nas palavras de ordem de certos segmentos do movimento estudantil predominantemente contra” (CUNHA, 2008, p. 7).

Assim, considerando que a proposta de lei foi interrompida no Congresso Nacional, associada à crise que as instituições enfrentavam, além dos altos índices de jovens fora do ambiente acadêmico, tornou-se necessário criar outras estratégias, ainda que fossem por ações

¹³² Em dezembro de 2004, o governo apresentou uma proposta de anteprojeto de reforma universitária, que “Estabelece normas gerais para a educação superior, regula o Sistema Federal da Educação Superior, e dá outras providências” (Primeira versão) e, no dia 30 de maio de 2005, depois de seis meses de debates, o MEC divulgou a segunda versão com o título: “Estabelece normas gerais para a educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino e dá outras providências”. Dois meses depois foram suficientes para que a terceira versão fosse concluída e encaminhada ao Presidente Lula (julho de 2005), no mesmo instante em que Tarso Genro se despedia do MEC, abrindo passagem para o seu secretário executivo, Fernando Haddad (CUNHA, 2008).

fragmentadas. Dessa forma, o governo federal deu continuidade aos programas criados por FHC, como exemplo, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹³³, e criou outros projetos e ações voltadas para a ampliação do acesso e permanência dos estudantes de nível superior. Em 2004, pela Lei n.º 11.096/2005, criou-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI) com a finalidade de conceder bolsas de estudo integrais ou parciais de graduação em instituições do setor privado. Em 8 de julho de 2006, estabeleceu-se, pelo Decreto n.º 5.800, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) para viabilizar a ampliação e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância, especialmente para cursos de licenciatura.

No que se refere às universidades públicas, o governo federal promoveu a expansão em três ciclos¹³⁴: interiorização; reestruturação; integração e internacionalização. O primeiro ciclo foi denominado Programa Expandir e ficou conhecido como Pré-Reuni, pois aconteceu no período de 2003 a 2006. Esse programa teve como propósito aumentar o acesso ao ensino superior nas universidades federais, via política de interiorização, com a criação de novas universidades e consolidando ou instalando novos *campi*¹³⁵, beneficiando diferentes municípios brasileiros, especialmente no interior do País. Promoveram-se, desse modo, a criação e a ampliação da oferta e de novas oportunidades educacionais para diferentes regiões do país, numa tentativa de combater, também, as desigualdades sociais/regionais.

O segundo ciclo deu-se com a aprovação do Decreto n.º 6.096/2007, que instituiu o Reuni, e o terceiro ciclo se consolidaria com a expansão e integração regional e internacional com a criação de novas universidades, como: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó-SC, criada pelo Projeto de Lei n.º 3774, sancionado pelo Presidente em 15/09/2009; Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém-PA, criada pelo Projeto de Lei n.º 2879 e sancionado pelo Vice-Presidente em 05/11/2009; Universidade Federal da Integração

¹³³ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do MEC destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei 10.260/2001. Os possíveis candidatos ao financiamento deverão ser estudantes matriculados em cursos superiores com conceito validado pelo MEC/Inep. A taxa de juros é em média de 6,5% ao ano, pois um dos objetivos é a manutenção do programa, contribuindo para a inclusão social e a democratização do ensino superior.

¹³⁴ O termo Ciclo aparece no Decreto-Lei n.º 464/69, que estabeleceu normas complementares à Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Esse documento faz referência aos primeiros ciclos.

¹³⁵ Como resultado desse Programa, destaca-se a criação dos *campi* Planaltina, Ceilândia e Gama. Cabe ressaltar que o Parecer CNE/CES n.º 204/2010 estabelece que as universidades poderão criar campus fora de sede, o qual deverá ser integrado ao conjunto da universidade e não gozará de prerrogativas de autonomia. Curioso observar que, em vez do termo *campus*, a UnB recebeu o nome de *unidade* àquelas estruturas que foram criadas fora da sede administrativa (UnB/Brasília), nesse caso Planaltina, Ceilândia e Gama. Considerando que os termos não alteram o sentido do que o fato representa, ora utilizamos *campus* ora *unidade* quando fizermos referências às unidades/campus da UnB.

Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu-PR; Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção-CE.

Não é de se estranhar que nessa arena tenham acontecido intensos debates, objetivando maior espaço de influência dos atores nas definições e deliberações das diretrizes reformistas. De um lado, o governo federal defendia seus propósitos e, de outro lado, os sindicatos de docentes¹³⁶ e de funcionários, bem como de partidos opositores que criticavam a primeira versão do anteprojeto, por este estar pautado pelas exigências dos organismos internacionais – Banco Mundial e FMI –, sem se esquecer daquelas entidades aglutinadoras das IES privadas que acusaram o governo “de tentar submetê-las ao controle de organizações políticas extra-acadêmicas e de privilegiar suas rivais federais” (CUNHA, 2008, p. 5). Após os acalorados debates, o Projeto de Lei n.º 7.200/2006¹³⁷ foi encaminhado à Câmara dos Deputados, permanecendo até o presente momento em tramitação¹³⁸. Aguiar (2016) chama atenção para o fato de que, embora a Lei não tenha sido aprovada, isso não causou

[...] nenhum embaraço nem para o setor público nem para o privado e, por isso, nenhum ator político importante manteve a luta por sua aprovação. O setor público, representado pelas universidades federais, expandiu-se como nunca antes e o setor privado manteve sua curva ascendente de crescimento, ainda que em menor velocidade. Para este último, apenas dois pontos que deixaram de ser normatizados poderiam ter potencialmente impacto sobre a dinâmica do setor. O primeiro é a exigência de que 70% do capital votante das mantenedoras estejam nas mãos de brasileiros natos ou naturalizados, tendo-se em vista o processo de internacionalização do setor, com a abertura de sociedades anônimas com participações de fundos de investimento estrangeiros. O outro é a composição majoritária de professores na composição dos colegiados superiores em universidades e centros universitários, numa tentativa de equilibrar o poder entre mantidas e mantenedoras. Mas dificilmente ambas as exigências não seriam contornadas com os malabarismos administrativos para os quais o setor já tem traquejo. Assim, apesar da amplitude do debate ocorrido e do forte engajamento dos diferentes atores, inclusive dos representantes do setor privado que chegaram a entregar uma versão própria de projeto de reforma, a tramitação no Congresso Nacional esvaziou o tema e ele foi abandonado por todos (AGUIAR, 2016, p. 116).

Foi no período do governo de Lula da Silva que aconteceu a retomada das discussões sobre a reforma universitária brasileira, mas também foi o momento em que se marcou

¹³⁶ Um dos objetivos do Andes explicitados no item 37 da Resolução do 51º CONAD é lutar contra as reformas do governo Lula, com destaque para as reformas universitárias, sindical e trabalhista. Essa ideia é ratificada no item 109: “Lutar contra a aprovação do Projeto de Lei n.º 7200/06, que trata da Reforma da Educação Superior, encaminhado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional, promovendo debates em conjunto com as demais entidades do setor da Educação com vista a denunciar os efeitos nefastos desse PL à educação superior pública” (ANDES, 2006, p. 13; grifos do autor).

¹³⁷ Após inúmeras emendas, ficou inviabilizado em decorrência das pressões do setor privado, bem como do ANDES. Dentre outras ações, publicou-se um documento intitulado “Análise do Projeto de Lei n.º 7200/2006 - a educação superior em perigo! No intuito de alertar sobre os riscos da lei para a categoria.

¹³⁸ Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

definitivamente uma divisão no movimento docente das universidades públicas. De um lado, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN)¹³⁹, até então predominante desde a democratização do país, que se nega constantemente ao diálogo e faz crítica aberta à iniciativa – exemplo disso aconteceu no final da década de 1990 quando professores das IFES começaram a reclamar do “enrijecimento político do ANDES e de que suas políticas privilegiavam o enfrentamento, e não a negociação. Esse processo acabou por afastar a categoria da Direção e restringir os espaços de debates” (ADURN, 2004, p. 1).

As divergências entre os integrantes do Andes tiveram seu ápice em maio de 2004, no momento em que ocorreu a eleição da diretoria da entidade. De outro lado, um grupo de professores contrário ao posicionamento do Andes se organizou e criou o Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES), que significou a expressão considerável dos professores das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em não mais considerar o Andes-SN como sua representação.

Na concepção de Alberto (2012), o grupo derrotado nas eleições se organizou e fundou o PROIFES, que hoje se constitui em uma federação nascida no bojo expansionista das universidades federais. Oliveira, Figueiredo e Brandão (2013, p. 1) advertem que

[...] a chapa de oposição ganhou as eleições – por 8.839 a 8.434 – no chamado “Setor das Federais”, onde votam os professores de Instituições Federais do Ensino Superior (IFEs) – categoria representada pelo PROIFES. E só foi derrotada após a validação de urnas violadas, computação do resultado de votações em “seções sindicais” onde não estava claro que iria ser realizado o pleito, dentre outros “procedimentos”. Isso porque, na ANDES, as eleições não se dão em um clima isento – as Comissões Eleitorais têm representante da direção da entidade e, além disso, outros membros são eleitos em plenárias onde essa mesma direção possui maioria.

Assim, sem espaço para o diálogo, a divisão da categoria foi inevitável, coadunando com a criação de outro sindicato, o PROIFES-Sindicato. A organização dos docentes federais se deu primeiramente no Fórum de professores das IFES, basicamente porque o Andes não aceitava participar das discussões que afetariam o trabalho da categoria. Assim, entre críticas e acusações, o grupo se fortaleceu e se constituiu em um sindicato nacional e posteriormente no embrião de uma Federação de Sindicatos de base municipal, intermunicipal ou estadual. Com o isolamento do Andes, o Proifes passou a ser o principal interlocutor do movimento docente e

¹³⁹ Tem sede em Brasília (DF) e seções sindicais nos locais de trabalho, que representam professores de ensino superior e ensino básico, técnico e tecnológico no país. O Andes-SN é filiado à Central Sindical e Popular Conlutas (CSP-Conlutas).

participa ativamente até os dias de hoje das principais conferências de educação com os demais sindicatos da educação básica enquanto o Andes se excluiu das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) e dos debates sobre o Plano Nacional de Educação (PNE).

3.8.1 A Universidade Nova

Em meio a tantas discussões sobre a reforma universitária, o professor Naomar de Almeida Filho¹⁴⁰ apresentou uma proposta de reforma que consistia em uma reestruturação profunda na arquitetura acadêmica da educação universitária. Essa seria articulada com as ideias de Anísio Teixeira e com o Modelo Norte-Americano (de origem *flexneriana*) e também com o Modelo Unificado Europeu (Processo de Bolonha). Com sua organização em regime de ciclos, o primeiro tem por base os bacharelados interdisciplinares¹⁴¹ (BIs); o segundo refere-se à formação profissional; e o terceiro ciclo compreende a formação acadêmica científica de pós-graduação *stricto sensu*, estrutura que caracteriza a universidade nova. Os BIs constituem-se como “programa de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2010, p. 4).

Essas áreas são campos de saberes, práticas, tecnologias e conhecimentos, definidos de modo amplo e geral, as quais possibilitam uma variedade na articulação da estrutura curricular, o que possibilita a interdisciplinaridade, maior aproximação das práticas integradas tanto no ensino quanto na pesquisa e extensão, flexibilização curricular, além da valorização do trabalho em equipe. Constituem exemplos de grandes áreas: Artes; Ciências da Vida; Ciência e Tecnologia; Ciências Naturais e Matemáticas; Ciências Sociais; Humanidades e outras (BRASIL, 2010).

No entendimento de Almeida Filho (2007), a estrutura da universidade nova poderá promover o intercâmbio de professores, pesquisadores, discentes e gestores, os quais trarão novidades para os *campi* universitários, além de promover as trocas de conhecimento científico, tecnológico, artístico e cultural com diferentes instituições nacionais e internacionais. Nesse

¹⁴⁰ Nascido em Buerarema, município rural do sul da Bahia, em 1952, Naomar transferiu-se para Salvador na adolescência, estudando em colégios públicos da capital, até ingressar na Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia, onde se graduou em 1975.

¹⁴¹ Foi somente em 2010 que o Documento “Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares” foi aprovado. Este foi elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESu/MEC n.º 383, de 12 de abril de 2010, constituído pelos professores: Murilo Silva de Camargo, DIFES/SESu/MEC; Cleunice Matos Rehem, DESUP/SESu/MEC; Yara Maria Rauh, UFSC; Derval dos Santos Rosa, UFABC; Murilo Cruz Leal, UFSJ; Eduardo Magrone, UFJF; Naomar de Almeida Filho, UFBA, além de contar com a participação e sugestões de representantes das seguintes Universidades Federais: UFRN, UFRJ, UFOPA, UNILAB, UNIPAMPA, UFFS, UNIFAL-MG, UFERSA, UFVJM, UFRB, UFMA.

sentido, Almeida Filho (2007) afirma que a universidade como instituição de criação e produção crítica dos saberes, atuando democraticamente, servirá de estratégia para poder se resgatar:

[...] o ensino superior e a produção criativa de tecnociência e da arte & cultura como potencial articulador tecnológico e estético (e também econômico) da criação de redes de solidariedade intercultural. A universidade terá enfim uma chance de se tornar instrumento para a integração social e cultural entre povos e nações, firmemente comprometido com seu ideário original de justiça, equidade e paz (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 257).

No dia 5 de abril de 2004, em Brasília, aconteceu a conferência sobre a universidade no mundo contemporâneo, promovida pelo Ministério da Educação, com a presença do ministro Tarso Genro. Na ocasião, Boaventura de Sousa Santos foi um dos palestrantes, e um dos ouvintes foi o professor Naomar de Almeida Filho¹⁴², então reitor da Universidade Federal da Bahia. As palavras proferidas e ouvidas serviram de impulso para se repensar a reforma universitária com a contribuição de diferentes profissionais¹⁴³.

Ainda que houvesse consenso de que numa sociedade global a universidade brasileira necessitava de reformas urgentes com vistas a reestruturá-la, renová-la ou recriá-la, Santos e Almeida Filho (2008) destacaram a existência de militantes políticos que se negavam “a considerar a mera possibilidade de reestruturar a instituição universitária, alegando que reforma universitária sempre fez parte dos projetos de dominação ideológica e econômica do imperialismo capitalista” (Ibid., p. 108). Além disso, os inflamados discursos de lideranças sindicais defendiam a necessidade de fazer uma contrarreforma para combater a reforma universitária. Para o autor, “nas arenas oficiais de discussão da matéria, é fácil notar a cegueira conceitual dos que se pretendem formuladores de questões e propostas de reforma” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 110).

Apesar de tal resistência, o professor Naomar acreditava que era “chegada a hora de construir um tipo diferente e renovado de instituição universitária, capaz de atuar como instrumento eficiente de internacionalização da educação superior, orientado para o desenvolvimento com justiça e bem-estar social” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 111).

¹⁴² Livros que ele teve como fonte de inspiração: *A universidade e a vida atual*, de Renato Janine Ribeiro (2003); *The Future of the City of Intellect*, de Clark Kerr; *Pela mão de Alice*, de Boaventura de Sousa Santos.

¹⁴³ Naomar destaca as contribuições de quase uma centena de pessoas, entre elas: Francisco Mesquita, Maerbal Marinho, Álamo Pimentel, Marcelo Embiruçu, Osvaldo Barreto e Albino Rubim, Márcia Pontes e sua equipe, João Augusto Rocha, Conselheiro da Fundação Anísio Teixeira e guardião do seu legado intelectual que em muito contribuiu para o marco conceitual do projeto. Marcos Palacios, Ronaldo Mota, Murilo Camargo e Ieda Diniz, juntamente com o ministro da Educação Fernando Haddad, também foram apoiadores, dentre outros que participaram de reuniões, debates e seminários, enriquecendo e ajudando a modelar o projeto de reforma da universidade.

Entendendo assim, o professor passou a intervir ativamente na temática, propondo inclusive um ambicioso e inovador projeto de reforma da sua universidade (UFBA), projeto esse denominado Universidade Nova¹⁴⁴.

Para Almeida Filho (2007, p. 260), o Brasil ainda adotava o modelo de universidade europeu, cujas características são fragmentação do conhecimento, distância da realidade profissional e acadêmica e sem interação da instituição com os sistemas de base. Além disso, “os programas das carreiras profissionais mostram-se cada vez mais estreitos, bitolados, com pouca flexibilidade e criatividade, distanciando das demandas da sociedade e longe, mas muito longe mesmo”, de cumprir o que defendia Anísio Teixeira – universidade como formadora da inteligência humana e cultura nacional. Com efeito, os graves problemas destacados são aqueles elencados no quadro 9:

Quadro 9 – Síntese dos problemas a serem combatidos nas universidades brasileiras

Excessiva precocidade nas escolhas de carreira profissional;
Seleção limitada, pontual e “traumática” para ingresso na graduação;
Viés monodisciplinar na graduação, com currículos estreitos e bitolados;
Enorme fosso entre graduação e pós-graduação;
Submissão ao mercado, perda de autonomia;
Elitização da educação universitária;
Incompatibilidade quase completa com modelos de arquitetura acadêmica vigentes em outras realidades universitárias, especialmente de países desenvolvidos;
Incultura: formação tecnológico-profissional, quando eficiente, culturalmente empobrecida;
Anacronismo: dissonância da formação universitária com a conjuntura contemporânea.

Fonte: Almeida Filho (2005, p.157).

Com a chegada de Lula da Silva à Presidência da República, a temática da reforma ganha forças. Na ocasião, “ocorreram intensos debates entre dirigentes da rede federal de educação superior, que culminou na elaboração de um documento intitulado Proposta da Andifes para a reestruturação da educação superior no Brasil (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 184). Com efeito, após três anos de debates e várias versões da proposta, o governo federal encaminhou à Casa Civil o Projeto de Lei da Reforma do Ensino Superior (PL 7.200/2006), como já anteriormente referido.

¹⁴⁴ No dia 2 de dezembro de 2006, na cidade de Salvador-BA, foi divulgado pelos Reitores de Universidades Federais Brasileiras pela Reestruturação da Educação Superior no Brasil, o Manifesto da Universidade Nova.

No período em voga, as discussões sobre a reforma universitária não se limitaram ao Brasil, mas se faziam presentes nos países da Europa que, juntos, assinaram o documento denominado “Processo de Bolonha”¹⁴⁵. Daí a expressão “nem Harvard, nem Bolonha” e “contra a ALCA-demia”¹⁴⁶, ou seja, contra as influências do fantasma Usaid que rondava a reforma universitária brasileira (agora ressuscitados como ALCA¹⁴⁷, BM e FMI), mas em Anísio Teixeira a fonte de inspiração¹⁴⁸ para a elaboração da proposta de Universidade Nova. Essa propõe uma arquitetura curricular de formação

Básica interdisciplinar, integrada à graduação e à pós e projetar condições mais qualificadas para a pesquisa, num modelo próprio, ajustado à diversidade brasileira e, por isso mesmo, capaz de valorizar a extensão universitária. Superar o elitismo e a exclusão social inerentes à universidade tradicional. Viabiliza a integração das universidades brasileiras à rede mundial de instituições acadêmicas cultural e cientificamente qualificadas, que proporcionará um novo trânsito internacional de docentes, pesquisadores, estudantes e gestores nos circuitos mundiais de produção e circulação de conhecimentos e de cultura no século XXI (MULHOLLAND, 2006, p. 9 *apud* ALMEIDA FILHO, 2007, p. 8).

Faria e Maia (2012) acrescentam que o fito do BI era certificar estudantes no âmbito superior e com duração de dois a três anos, dependendo da área do conhecimento, período em que o estudante teria contato com as disciplinas mais gerais. A partir de então, o aluno teria a opção de escolher, para a continuidade dos estudos, um curso profissionalizante específico, com duração de 1 a 5 anos, podendo ainda ter a continuidade na pós-graduação (*lato ou stricto sensu*), de modo que o estudante teria diferentes possibilidades de escolha para a sua formação. Considerando tais possibilidades, os estudantes teriam a oportunidade de escolher a carreira num momento posterior, mais amadurecido, mais consciente, reduzindo com isso os índices de evasão e desistência, um dos problemas mais evidentes nas universidades brasileiras e que está entre as dimensões do Reuni. A proposta é formada pelos seguintes componentes:

¹⁴⁵ Cf item 2.8 deste trabalho.

¹⁴⁶ As expressões “nem Harvard, nem Bolonha” e “contra a ALCA-demia” faz referência a dois textos de Naomar, os quais ele defende a Universidade Nova (ALMEIDA FILHO, 2007).

¹⁴⁷ Área de Livre Comércio das Américas — foi uma proposta feita pelo presidente dos Estados Unidos, Bill Clinton, durante a Cúpula das Américas, em Miami, no dia 9 de dezembro de 1994, com o objetivo de eliminar as barreiras alfandegárias entre os 34 países americanos, formando assim uma área de livre comércio.

¹⁴⁸ Milton Santos e Boaventura de Sousa Santos também foram fontes de inspiração.

Figura 8– Componentes dos BIs



Fonte: Elaboração própria a partir de Almeida Filho (2007).

Além dos componentes acima, o egresso do BI poderá fazer a opção pelo mundo do trabalho, uma vez que haverá diplomação de bacharel em área de conhecimento, a depender de cada organização institucional, podendo ser em Artes, em Humanidades, em Ciências ou Tecnologias (ALMEIDA FILHO, 2007). Aqueles que desejarem continuar os estudos poderão ingressar na área da docência, fazendo a opção pela licenciatura específica, com duração de um ou dois anos. Ou, ainda, se

[...] vocacionados para carreira específica, selecionar-se para cursos profissionais que concluirão com mais dois a cinco anos. Aos alunos destacados pelo talento e desempenho poderão também se submeter a processos seletivos específicos em programas de pós-graduação (mestrado profissionalizante, mestrado acadêmico e doutorado, para futuros professores e pesquisadores). Além do novo desenho curricular, por créditos multi e interdisciplinares, com parâmetros mais uniformes entre as instituições, tal sistema também possibilitaria maiores facilidades para a mobilização, tanto do corpo docente como discente e dos funcionários (FARIA; MAIA, 2012, p. 11).

A proposta dos BIs reúne, na mesma modalidade de curso de graduação, características importantes, tais como: “ampliação de conhecimentos e competências cognitivas dos estudos superiores; flexibilização do currículo com componentes optativos; dispositivos para integrar conteúdos disciplinares; e adiamento de escolhas profissionais precoces” (FARIA; MAIA, 2012, p. 11).

O amadurecimento dos BIs pelos reitores das universidades federais, em especial as Universidades da Bahia e de Brasília, que se inspiraram¹⁴⁹ nas ideias de Anísio Teixeira, serviu para a formulação de uma nova proposta de universidade. No período de 2006 a 2007, o professor Naomar realizou diversas palestras nas universidades do país para apresentar a proposta. Entre os eventos, citam-se o I Seminário Universidade Nova na UFBA em Salvador-BA e, no final de março de 2007, o II Seminário Universidade Nova na UnB em Brasília-DF¹⁵⁰. Nas palavras de Faria e Maia (2012, p. 9):

UFBA e UnB juntam-se para reabrir a discussão de um novo modelo de instituição universitária pública, a partir das ideias de Anísio Teixeira. Outras universidades agregam-se a este projeto. Participam também na liderança do processo a Universidade do Piauí (UFPI), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), além do apoio do dirigente da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e de grande interesse da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

No dia 24 de abril de 2007, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) contendo cerca de quatro dezenas de medidas, entre elas o Decreto n.º 6.096, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, cujas características já foram referenciadas neste trabalho, sendo a UnB uma das primeiras a entregar a proposta de adesão.

3.8.2 O PDE

Registra-se que já vigorava o PNE, dado pela Lei n.º 10.172/2001, que tinha como meta alcançar, até o final de 2011, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Na contramão dessa meta, outras nove foram vetadas pelo governo FHC, as quais estavam relacionadas ao aumento de recursos e investimentos para a educação, ciência e tecnologia, dentre elas a da ampliação de 7% do PIB para a educação, fato que comprometeu a execução do PNE.

Diante do cenário criado e do compromisso firmado durante a campanha presidencial, explicitado no seu programa “Uma Escola do Tamanho do Brasil”¹⁵¹ no âmbito do ensino superior, o governo de Lula da Silva viu-se diante de um grande desafio:

¹⁴⁹ Além de Anísio Teixeira, Boaventura de Sousa Santos e Milton Santos.

¹⁵⁰ Ver mais detalhes no capítulo 5 deste trabalho.

¹⁵¹ Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

- promoção da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos termos constitucionais (artigo 207 da CF);
- reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social do país;
- consolidação das instituições públicas como referência para o conjunto das IES do país;
- expansão significativa da oferta de vagas no ensino superior, em especial no setor público e em cursos noturnos;
- ampliação do financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo e criação do programa de bolsas universitárias, com recursos não vinculados à educação;
- defesa dos princípios constitucionais da gratuidade do ensino superior público (artigo 206, IV, da CF);
- envolvimento das IES, em especial as do setor público, com a qualificação profissional dos professores para a educação básica, em cursos que garantam formação de alta qualidade acadêmico-científica e pedagógica e associem ensino, pesquisa e extensão.

Destarte, enquanto as discussões sobre o ensino superior eram intensificadas entre a comunidade acadêmica e os sindicatos, o governo de Luís Inácio Lula da Silva planejava ações visando ao crescimento e desenvolvimento da economia brasileira, através de investimentos em obras de infraestrutura em diferentes áreas, com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado no dia 28 de janeiro de 2007. Inserido nesse “pacote” estava o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁵², também conhecido como PAC da Educação, pois era constituído por um conjunto de ações voltadas para a melhoria da educação brasileira, em todas as suas etapas do sistema educacional.

Em entrevista concedida a Cunha *et al.* (2013), no ano de 2013, o ministro Haddad salienta que a crise do “mensalão”¹⁵³ contribuiu para sua nomeação ao cargo de Ministro da Educação e, além disso, o então presidente da República, Lula da Silva, conhecia seu trabalho, desde que participou da elaboração de documentos que resultaram na Lei sobre as Parcerias Público-Privadas (PPP). O presidente foi otimista diante da crise e acreditava ser passageira.

¹⁵² O PDE foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, concomitante à promulgação do Decreto n.º 6.094, que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, considerado o carro-chefe do PDE.

¹⁵³ É o nome dado ao escândalo de corrupção política proveniente da compra de votos de parlamentares no Congresso Nacional, que ocorreu entre os anos de 2005 e 2006.

Havia confiança e ele a transmitia aos que estavam por perto. Nesse cenário, Lula da Silva “solicitou a Fernando Haddad não um programa, mas um plano de educação de longo prazo” (HADDAD, 2013 *apud* CUNHA *et al.*, 2016). Portanto, foi nesse momento que o PDE começou a surgir.

A essa altura, também o discurso do presidente Lula, diferentemente dos primeiros tempos de seu governo, passou a conferir à educação uma posição de prioridade sem precedentes históricos. Desse modo, pode-se admitir a hipótese de que a crise do “mensalão” acabou por favorecer a política educacional, pois, a partir dela e da designação de Fernando Haddad para ministro da Educação, o presidente abriu um enorme espaço para permitir ao MEC atuação mais consistente e organizada na condução da política educacional. Desde então, o presidente Lula não perderia nenhuma oportunidade para sobrelevar a relevância da educação, seja nas mensagens presidenciais enviadas ao Congresso Nacional, seja em outras ocasiões, pela imprensa falada ou escrita. Luiz Inácio Lula da Silva se colocou como verdadeiro paladino da educação, procurando ressaltar a importância desta para o desenvolvimento do país e para a redução das desigualdades e injustiças (CUNHA *et al.*, 2016, p. 302).

Assim, o PDE foi estruturado em seis pilares, sendo eles: 1) visão sistêmica da educação; 2) territorialidade; 3) desenvolvimento; 4) regime de colaboração; 5) responsabilização; e 6) mobilização social. [...] Seus programas podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização (BRASIL, 2007d, p. 11; 15). Destacam-se como proposta para o ensino superior:

i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação (BRASIL, 2007d, p. 26).

Portanto, o PDE surge num contexto de grandes desafios na educação brasileira com a finalidade de enfrentar estruturalmente as desigualdades sociais, possibilitando maiores oportunidades de acessos educacionais. Assim, as ações de incentivo à expansão do ensino superior abrangeram: a Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES¹⁵⁴); o Programa Nacional de Pós-Doutorado; o Programa

¹⁵⁴ Fies é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei 10.260/2001. Para participar, o

Incluir: a Acessibilidade na Educação Superior; o Apoio Financeiro à produção de conteúdos educacionais digitais multimídias; o Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT); Nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)*¹⁵⁵, e o Banco de Professores-equivalente (BRASIL, 2007d; grifos nossos).

3.8.3 O Reuni em questão

A proposta da Universidade Nova seria implantada, inicialmente, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). No entanto, fez-se necessário apresentar a proposta na reunião da Andifes e vários reitores apoiaram a ideia (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008). A discussão ganhou proporção nacional e os reitores se uniram

[...] em uma rede de discussão e acompanhamento do projeto, com grupos de trabalho e seminários locais e nacionais. Isto tudo significou decisiva ampliação do escopo original da proposta, influenciando a proposta de governo que veio a se chamar REUNI – Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 199).

O decreto que legitima o Reuni tem oito artigos, os quais orientam o processo de transformação das universidades públicas brasileiras. No artigo 1º, por exemplo, são explicitados os objetivos do Plano: “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007c, p. 1). No artigo 2º, a apresentação se volta para as diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

candidato precisa ser matriculado em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

¹⁵⁵ De acordo com a UnB (2008, p. 227), REUNI foi “contemplado do Plano Plurianual 2008-2011 (Lei n.º 11.653/2008) como ação, sob o código 8282 – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, dentro do Programa 1073 – Brasil Universitário, caracterizado como Programa Finalístico. Seu produto (unidade de medida) é “vaga disponibilizada”. Para os anos de 2008, 2009, 2010 e 2011, estão previstas 15 mil, 45 mil, 90 mil e 150 mil vagas, respectivamente, em nível nacional. A meta financeira prevista para os anos respectivos é de R\$ 153,5 milhões, R\$ 960 milhões, R\$ 1,4 bilhões e R\$ 1,9 bilhões, conforme anexo atualizado do PPA (publicado em consonância com o disposto no § 1º do art. 16 da Lei n.º 11.653, de 7 de abril de 2008)”.

- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007c, p. 1).

A justificativa se deu em virtude da necessidade de superação do modelo de formação acadêmica ultrapassada, com fragmentação do conhecimento, estrutura curricular pouco ou nada flexível e com forte viés disciplinar. Além disso, o processo seletivo para acesso ao ensino superior, fortemente excludente, obrigava o estudante a escolher, precocemente, a carreira profissional. Com efeito, os índices de evasão de estudantes eram altos e, em alguns casos, apresentavam níveis alarmantes. A rigidez da formação profissional distanciava-os do mundo do trabalho (BRASIL, 2007b, p. 8).

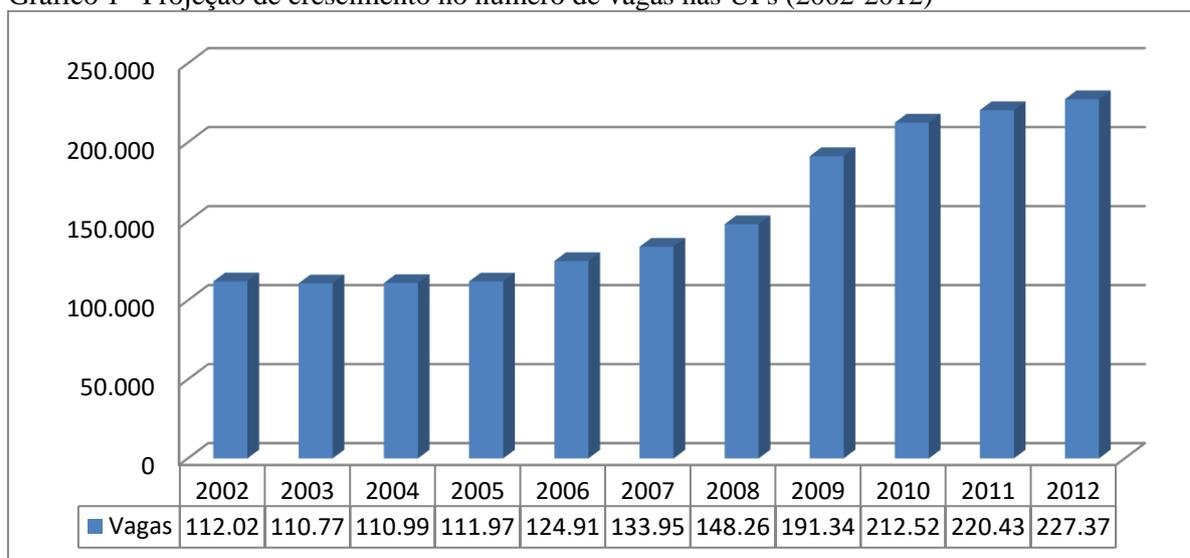
Ao programa se somavam também as propostas do governo federal na consolidação da política expansionista da educação superior em atendimento às metas do PNE (Lei n.º 10.172/2001), que estabelece a ampliação da oferta em cursos de nível superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década. Com tais objetivos, o Reuni definiu como “meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (BRASIL, 2007c, p. 4). Além desses pontos, há ainda outros aspectos que se somam para justificar a implantação do Reuni no âmbito nacional, sendo eles:

1. Os atuais cursos de graduação são orientados quase que exclusivamente para a formação profissional e, mesmo aqueles que não têm essa natureza, como os bacharelados em áreas básicas, mantêm currículos concentrados, sem abertura para outras áreas do conhecimento.
2. A aprovação de propostas curriculares inovadoras enfrenta grandes dificuldades por conta de sua incompatibilidade com as regras de classificação, organização e oferecimento de componentes curriculares.
3. A universidade pública brasileira ainda não conseguiu implementar, por falta de decisão política interna, na maioria das IFES, e de recursos financeiros, uma política de ações afirmativas, com efetiva garantia de permanência de estudantes que apresentem condições sociais desfavoráveis.
4. Os dois princípios norteadores básicos dos currículos contemporâneos, flexibilidade e interdisciplinaridade, são praticados por um número muito reduzido de cursos de graduação e os que os aplicam optam por um dos princípios, ao invés de conciliá-los.
5. As práticas pedagógicas, adotadas nos cursos de graduação, são tradicionais, com predominância de aulas expositivas e uso incipiente de recursos tecnológicos e outras formas inovadoras de ensino.
6. As turmas apresentam, em geral, reduzido número de estudantes em componentes curriculares cuja natureza não requer essa baixa relação professor/aluno, predominando o padrão da formação em pequenos grupos.

7. Os espaços físicos das unidades universitárias registram, não raramente, considerável ociosidade no período noturno.
8. Os índices de evasão de estudantes nos cursos de graduação atingem, em alguns casos, níveis alarmantes (BRASIL, 2007b, p. 8).

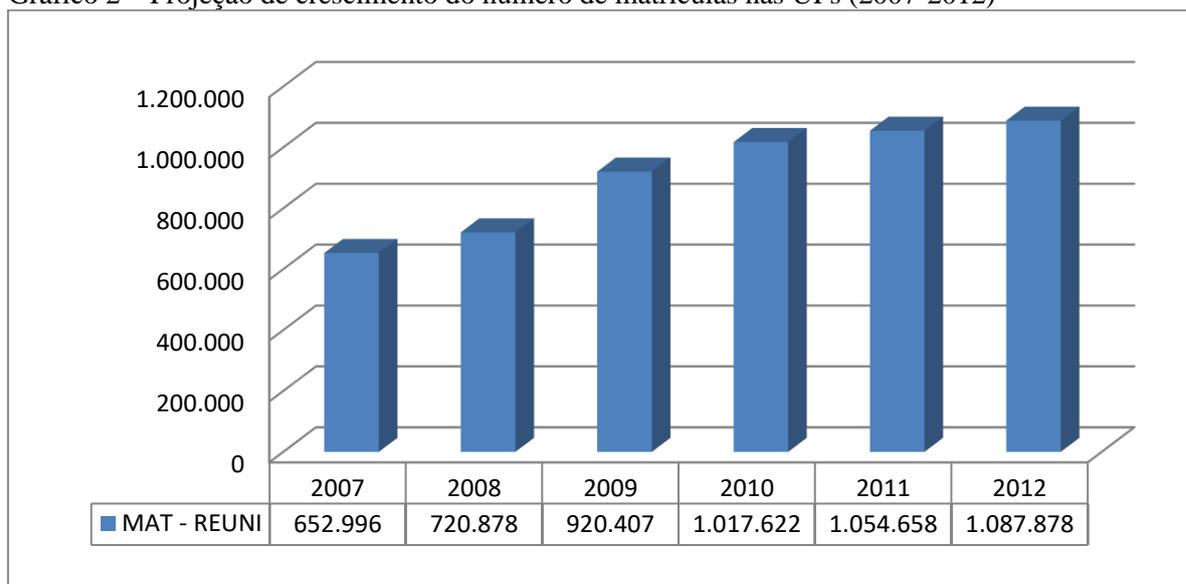
Diante de tal realidade, a projeção para o crescimento do número de vagas e matrículas no âmbito do Reuni, considerando somente universidades federais, em cursos presenciais de graduação pensados pelo MEC, foi estimada da seguinte maneira:

Gráfico 1– Projeção de crescimento no número de vagas nas UFs (2002-2012)



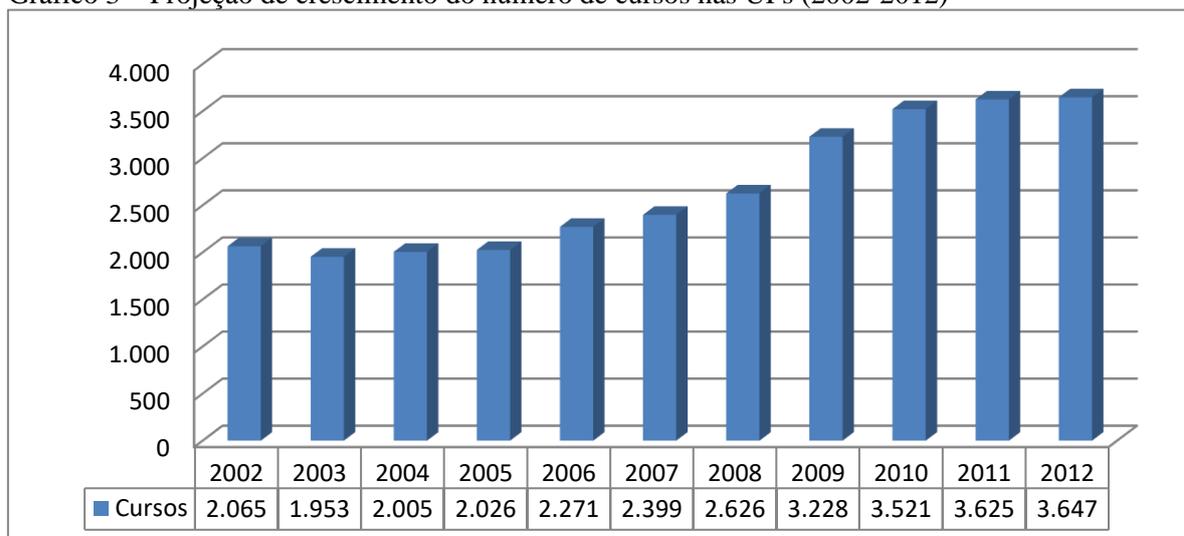
Fonte: Reuni – Diretrizes Gerais (BRASIL, 2007b).

Gráfico 2 – Projeção de crescimento do número de matrículas nas UFs (2007-2012)



Fonte: Reuni – Diretrizes Gerais (BRASIL, 2007b).

Gráfico 3 – Projeção de crescimento do número de cursos nas UFs (2002-2012)



Fonte: Reuni – Diretrizes Gerais (BRASIL, 2007b).

Em relação ao orçamento, a estimativa era de que o investimento chegasse ao total de 2 bilhões de reais no período de 2008 a 2011. Nesse processo, os recursos projetados para cada universidade poderiam elevar em 20% do total previsto para 2007, considerando o orçamento de custeio e pessoal.

Tabela 3 – Previsão de acréscimo orçamentário a partir do Decreto n.º 6.096/2007 (valores em milhares de reais)

ANO	2008	2009	2010	2011	2012
Investimento	305.843	567.671	593.231	603.232	-
Custeio/pessoal	174.157	564.247	975.707	1.445.707	1.970.205
Total	480.000	1.131.918	1.568.938	2.048.939	1.970.205

Fonte: Reuni – Diretrizes Gerais (BRASIL, 2007b, p. 3).

A divisão orçamentária dos investimentos seria distribuída da seguinte maneira: “500 milhões de reais serão alocados considerando-se o número de matrículas projetadas [...]. O valor restante, da ordem de 1,5 bilhão, será distribuído considerando-se um valor de referência-SESu de cinco mil reais para cada nova matrícula projetada” (BRASIL, 2007b, p. 3).

3.8.4 A resistência

O Reuni foi amplamente contestado pela comunidade universitária. Os estudantes alegavam que não houve debates suficientes com a comunidade acadêmica para

esclarecimentos dos pontos divergentes do programa, existindo, ainda, receio na queda da qualidade do ensino. Diante de tal realidade, o Diretório Acadêmico de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia, filiado à Diretoria Executiva Nacional dos Estudantes de Fonoaudiologia (DENEFONO) e à União Nacional dos Estudantes (UNE), elaborou um dossiê intitulado: *O Livro Cinza do Reuni*¹⁵⁶, com o propósito de denunciar as consequências do Reuni e solicitar a revogação do Decreto Presidencial n.º 6096/2007.

Esse documento explicita a manifestação contrária dos estudantes quanto à maneira com que o Plano estava sendo aprovado nas universidades federais. Eles solicitavam a reabertura das discussões sobre o real significado do projeto Reuni. Para isso, os estudantes elencaram dez motivos, dentre outras justificativas de suas reivindicações:

- O Reuni aumenta a relação professor/aluno, que já é baixa hoje (1/9), para 1/18;
- Para a diminuição na relação professor/aluno, o Reuni pretende dar bolsas para que pós-graduandos deem aula no lugar dos professores;
- O Reuni cria profissões desregulamentadas através da fragmentação dos currículos de cursos já existentes;
- O Reuni condiciona o repasse de verbas à aprovação de 90% dos alunos ingressantes no tempo previsto pelo curso;
- O Reuni amplia a vaga sem ampliar o programa de assistência estudantil;
- O Reuni fere o princípio da autonomia da universidade em decidir sobre o seu gerenciamento;
- O Reuni cria os bacharelados interdisciplinares que são diplomas de ensino superior de formação em nada;
- O Reuni foi imposto pelos Conselhos Universitários, sem discussão, em quase todas as universidades;
- O Reuni duplica as vagas com um aumento de apenas 20% nas verbas;
- O Reuni não prevê contratação de funcionários proporcional à ampliação (CNERR, 2009, p.11).

A proposta do dossiê continha dados, informações e depoimentos dos estudantes de diferentes universidades federais do país que lutavam pela revogação do Reuni. Muitos deles relatam suas experiências de resistência e suas angústias em relação à aprovação do Reuni em

¹⁵⁶ Este documento foi endereçado ao presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, ao ministro da Educação Fernando Haddad, ao Congresso Nacional e ao povo brasileiro (uma versão em 2008 e outra em 2009).

suas instituições. Outros explicitam as possíveis consequências do Reuni para a comunidade acadêmica, como, por exemplo, salas superlotadas, laboratórios precários, ameaça de terceirização de funcionários e ranqueamento nas produções acadêmico-científicas nos núcleos de pesquisa da universidade. Há ainda aqueles que relatam as invasões à reitoria e o cenário em que aconteceu a aprovação do Plano de Reestruturação de sua respectiva instituição.

No caso da Universidade Federal de Goiás (UFG), a aprovação do relatório de adesão ao Reuni foi marcada por intensa mobilização dos estudantes. Esses se organizaram com apitos, faixas e palavras de ordem, numa tentativa de barrar a reunião do Consuni, que aconteceu na sede da Justiça Federal no centro de Goiânia (LACERDA, 2007, p.1). Em carta aberta à comunidade acadêmica, um dos representantes dos DCE/UFG declarou:

[...] em 2007 a reitoria desta universidade, após lançar projeto sobre expansão noturna, pôs em discussão a sua adesão ao Reuni. Nós fizemos oposição a este projeto ocupando por duas vezes o CONSUNI, escrevendo um contra-projeto, demonstrando as inconsistências do projeto e finalmente derrubando a espinha central: os BAGs – Bacharelado em Grandes Áreas. Porém, a Reitoria que nos parecia muito aberta convocou o CONSUNI final para aprovar o REUNI na sede da Justiça Federal. Além de ser um ambiente fora da universidade, cercaram a entrada com presença de policiais federais e militares. Diante disto, ocupamos o Centro de Seleção, sofremos um processo e pouca coisa da pauta de reivindicação assinada pelo Reitor foi cumprida (DCE/UFG, 2009, p. 1).

Na Universidade Federal de Pernambuco, os estudantes se mobilizaram em marcha, fizeram assembleia, houve discussões e utilizaram megafones e faixas com dizeres contra o Reuni durante a ocupação da reitoria. Entretanto, o projeto foi aprovado pelo Consuni em uma reunião marcada às pressas. Esse fato contribuiu para o não comparecimento da maioria dos conselheiros – dos 70, apenas 26 estavam presentes. Isso significa que a aprovação do Reuni se deu com o quórum abaixo do necessário e sem uma discussão ampla com a comunidade acadêmica (OCUPAUFPE, 2007, p. 1).

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, cerca de 150 estudantes ocuparam o *hall* de entrada da reitoria contra a aprovação do projeto. Reitorias de outras universidades também foram ocupadas, como na UFPR (Paraná), Unifesp (Guarulhos), UFSCar (São Carlos), UniRio e Universidade Rural (ambas no Rio de Janeiro). Também ocorreram ocupações na Universidade Federal de Juiz de Fora, UFCE (Ceará), UFU (Uberlândia), UFSC (Santa Catarina) e UFF (Federal Fluminense), uma das últimas a aprovar o projeto, fato que aconteceu “no Palácio da Justiça de Niterói, sob forte escolta policial, onde estudantes, sindicalistas e conselheiros tiveram barrada a sua entrada. Os policiais militares usaram spray de pimenta e ameaçaram estudantes e professores de prisão” (GTPE-ADUFF/Sind, 2013, p. 26).

Na UFBA (Bahia), os estudantes ocuparam a reitoria desde o 1º dia de outubro de 2007, em protesto “contra a atual (falta de) política de assistência estudantil da gestão do reitor Naomar de Almeida Filho e contra o decreto que institui o Reuni, além de pretenderem amadurecer o debate e a luta por um modelo de universidade realmente popular” (OCUPAUFBA, 2007, p.1).

Importa salientar que a resistência dos estudantes ao Reuni teve apoio de diferentes entidades, dentre as quais o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Este, por sua vez, mobilizou a comunidade acadêmica e provocou reflexões contrárias à publicação¹⁵⁷ de diversos comunicados das possíveis consequências para as universidades após a aprovação do Reuni. Essa entidade ainda financiou o movimento estudantil conforme registro do Relatório 52º CONAD, que assumiu o compromisso de destinar valores na casa de 450 mil reais em apoio a mobilizações contrárias ao Reuni (OLIVEIRA; FIGEIREDO; BRANDÃO, 2013).

Se por um lado a proposta adquiriu adeptos, que viram nela uma possibilidade de promover a reestruturação curricular radical dos programas de formação universitária; por outro lado, conquistou inúmeros adversários que entenderam a proposta como ameaça para a universidade. De acordo com Tonegutti e Martinez (2008, p. 3), o “desenho curricular proposto no projeto Universidade Nova assemelha-se à fracassada implantação, pela Reforma Universitária de 1968, dos Ciclos Básicos”. Os autores atrelam o insucesso da educação na década de 1960 à implantação dos ciclos, os quais potencializaram os problemas nas universidades, tais como: grande quantidade de estudantes nos cursos de maior demanda, alto índice de repetência, ausência de disciplinas humanísticas para as áreas de tecnologia e saúde, padronização do ensino, fixação de currículo. Assim, em desacordo com a proposta da Universidade Nova, Tonegutti e Martinez (2008) salientaram que a efetivação dessa implicará

[...] brutal ampliação das vagas de ingresso, sem a contratação de novos professores, com uma nova e perversa estrutura curricular e com os 90% de aprovação, o que podemos inferir é que as turmas vão crescer, e muito. E, por consequência, o atendimento deve diminuir bastante. Caso adotado o modelo da universidade nova, nos dois ou três primeiros anos, (BI) serão turmas com excessivo número de alunos e conteúdos genéricos. Certamente nesse nível, deixa de haver a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pilares essenciais para a existência da Universidade. Com o BI, as IFES deixam de ser uma opção atraente para os potenciais candidatos egressos do ensino médio e que, hoje, concorrem com boas chances de sucesso no ingresso. Eles não vão querer entrar num curso genérico para 2 ou 3 anos depois passarem por outra seleção para um curso profissional. Vão preferir procurar outra instituição (privada ou estadual) que ofereça o curso desejado. [Além disso] a precarização está institucionalizada para o quadro de docentes, gerando uma sobrecarga de trabalho e a ausência de condições objetivas para garantir a qualidade

¹⁵⁷ Site da instituição: <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=3482>.

do ensino. A perda da qualidade e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como propostas no REUNI acarretará conseqüentemente a perda de credibilidade e de legitimidade das Universidades Federais. Se tomarmos como parâmetro unicamente a meta de aprovação de 90% de estudantes, esta já desqualificaria a credibilidade, uma vez que esta meta não é atingida nem pelos países da OCDE, que gira em torno de 70%. Os parâmetros de financiamento são incompatíveis com a qualidade de ensino e a sobrecarga de atividades que as novas matrículas vão causar, devem piorar as condições de gestão das IFES nos próximos anos, caso haja a adesão (TONEGUTTI; MARTINEZ, 2008, p. 15-16).

Não é de se estranhar que a fala dos autores compactua com a opinião de outros adversários ao Reuni, pois tanto o professor Cláudio Antônio Tonegutti quanto a professora Martinez atuaram em entidades sindicais ligadas ao Andes-SN. O primeiro atuou, desde 1992, como diretor da Associação dos Professores da UFPR-SSind, participando ativamente em mais de cinco gestões. No contexto, contribuindo para que a entidade se tornasse uma das maiores seções sindicais do ANDES-SN. A segunda atuou como diretora de imprensa e representante dos docentes aposentados da APUFPR-SSind, entidade filiada ao Andes-SN.

Chama-se atenção para o fato de que a Coordenação Geral do Diretório Central dos Estudantes da UnB, no ano de 2007, era Fábio Félix¹⁵⁸, um dos fundadores do PSOL, que, por conseguinte, foi um dos partidos que apoiou a ocupação da reitoria e tornou-se forte opositor ao Reuni na UnB (FARIA, 2008).

3.8.5 A adesão

Em consonância ao artigo 1º, parágrafo 2º, do Decreto n.º 6.096/2007, o MEC publicou o documento intitulado *Diretrizes Gerais do REUNI*, elaborado pelo Grupo Assessor¹⁵⁹ constituído por meio da Portaria n.º 552. Esse documento serviu de base orientadora para as instituições interessadas na adesão ao programa. No dia 25 de setembro de 2007, foi publicado no Diário Oficial da União o extrato da Chamada n.º 10, e em sua íntegra no sítio do MEC. O resultado parcial da Chamada Pública foi divulgado no dia 7 de dezembro de 2007, e 33 instituições tiveram seus planos aprovados pelo MEC. Entre essas, estava a UnB.

De caráter voluntário, a adesão ao Reuni implicava a cada universidade exercer sua autonomia, discutindo amplamente com a comunidade acadêmica a viabilidade ou não do aceite. Segundo Chauí (2002), o termo autonomia vem do grego *autós* (por si mesmo), *nómos*

¹⁵⁸ Em 2018 foi candidato a deputado distrital, sendo eleito com mais de 10 mil votos, pela coligação PSOL e PCB.

¹⁵⁹ Alex Bolonha Fiúza de Mello, Antônio Carlos Pedroza Iguatemy, Maria de Lucena Martins, Leandro R. Tessler, Luis Davidovich, Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo, Murilo Silva de Camargo, Naomar Monteiro de Almeida Filho, Orlando Afonso Valle do Amaral, Paulo Eduardo Nunes de Moura Rocha, Paulo Speller, Ricardo Siloto da Silva, Roberto da Silva Fragale Filho e Rodrigo de Araújo Ramalho Filho.

(leis, normas), que significa a capacidade de dirigir-se e governar-se por suas próprias leis ou regras, independência. Não é demais dizer que autonomia está intrinsecamente ligada à democracia (*démos, kratía*), governo do povo, que é inseparável do exercício da cidadania. Trata-se, pois, “da participação do homem nas decisões, em condições de igualdade” (DUTRA, 2014, p. 24). É nesse sentido que a autonomia universitária significa liberdade e capacidade de gerir-se, produzir conhecimento, promover o saber de maneira desinteressada.

Entende-se a autonomia universitária como a liberdade de ação para o cumprimento da sua missão de forma transparente, competente e responsável, a Constituição Federal, no artigo 207, explicita que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Assim, sendo autônoma, a universidade tem sua própria forma “de realização na esfera do ensino e da pesquisa e, portanto, diferentes do que rege o mundo dos negócios e do poder. É indissociável ainda do reconhecimento da educação e da cultura como direitos da sociedade e dos cidadãos, inerentes à constituição da democracia, da cidadania e da justiça” (COÊLHO, 2004, p. 28). Nas palavras de Almeida Filho, a autonomia dos fins acadêmicos da universidade brasileira

[...] tem sido convencionalmente (e constitucionalmente, não custa insistir) definida como a tríade ensino-pesquisa-extensão, prevista para ser realizada de modo, mais que articulado e orgânico, necessariamente indissociável. Nessa condição, em vez de terem sua autonomia dos meios confirmada, já que isto é garantido pela Constituição Federal, as universidades brasileiras encontram-se travadas por aparato normativo que compromete tanto seu dever de buscar eficiência e economicidade como instituição pública quanto sua missão acadêmica de formar sujeitos críticos e produzir conhecimento, arte e cultura com criatividade e inovação (ALMEIDA FILHO, 2019a, p.1).

Apesar da garantia constitucional, a “autonomia universitária” ainda não foi regulamentada. E, no contexto mais recente, os ataques a essa instituição têm se intensificado, especialmente pelo governo federal que desconsidera a indicação da escolha da comunidade acadêmica e nomeia reitores a partir de uma vinculação com seus propósitos. O fato é que, em que pese o enorme espaço que as universidades federais tiveram nos governos Lula e Dilma, suas propostas de regulamentação do artigo 207 não prosperaram por divergências internas dos próprios reitores. A Andifes chegou a realizar três comissões para discutir a regulamentação da autonomia, mas nenhuma angariou apoio suficiente para pressionar o governo federal a regulamentá-la e, no caso específico, na nomeação dos reitores, o MEC tem seguido mais o seu desejo de ver à frente reitores que possam imprimir um novo estilo de gestão mais alinhado ao Palácio do Planalto do que a vontade da comunidade universitária.

Retomando a autonomia no âmbito do Reuni, cada instituição tinha autonomia para adesão ao Plano. Contudo, a liberação dos recursos financeiros estava condicionada ao cumprimento das metas do programa (BRASIL, 2007b), o que põe em xeque a autonomia universitária.

Nesses moldes, cada instituição deveria entregar um plano de reestruturação para apreciação do MEC, com base nos critérios publicados no Diário Oficial da União. Nesse caso, as universidades deveriam usar de sua autonomia para propor o projeto. A chamada pública impulsionou a participação das universidades e, no dia 7 de dezembro de 2007, foi divulgado¹⁶⁰ o resultado preliminar dos planos aprovados pelo MEC. Vê-se:

Quadro 10 – Primeiras IES que tiveram os planos aprovados – Reuni, 2007

Fundações universitárias	Universidades
Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre	Universidade Federal da Bahia
Fundação Universidade de Brasília	Universidade Federal da Paraíba
Fundação Universidade do Amazonas	Universidade Federal de Campina Grande
Fundação Universidade do Rio Grande	Universidade Federal de Goiás
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados	Universidade Federal de Juiz de Fora
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso	Universidade Federal de Lavras
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Universidade Federal de Minas Gerais
Fundação Universidade Federal de Pelotas	Universidade Federal de Pernambuco
Fundação Universidade Federal de São Carlos	Universidade Federal de São Paulo
Fundação Universidade Federal de São João del-Rei	Universidade Federal do Ceará
Fundação Universidade Federal de Sergipe	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Fundação Universidade Federal de Viçosa	Universidade Federal do Pará
Fundação Universidade Federal do Acre	Universidade Federal do Paraná
Fundação Universidade Federal do Amapá	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Fundação Universidade Federal do Piauí	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Fundação Universidade Federal do Tocantins	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Fonte: DOU (2007).

Destaca-se, nessa lista, a UnB, objeto desta discussão, como uma das primeiras a ter o projeto aprovado. As outras instituições que não estão na lista tiveram o prazo prorrogado para o início de 2008. Ao final, o quadro ficou assim distribuído:

¹⁶⁰ Diário Oficial da União, seção 3, p. 55.

Quadro 11– Universidades que tiveram o Projeto de Reestruturação aprovado – Reuni, por etapa de implantação, 2008

Para implantação do programa no 1º semestre 2008			
UnB	UFPB	UFT	UFRA
UFPI	UFRR	UFPEL	UFSJ
UFV	UFPA	UFBA	FURG
UFRJ	UFGD	UFC	UFRGS
UFTM	UFERSA	UFJF	UNIRIO
UFAC	UFES	UFLA	UFAM
UFRN	UFSCar	UFMS	UNIFAP
UFPE	UFPR	UFMG	UNIR
UFCG	UFG	UFS	UFCSPA
UNIFESP	UFSC	UFRRJ	UFF
UFMA	UFMT		
Para implantação do programa no 2º semestre de 2008			
UFAL	UFVJM	UNIFEI	
UFOP	UNIFAL	UTFPR	
UFRB	UFMS	UNIVASF	
UFRPE	UFU		

Fonte: Relatório do primeiro ano do Reuni, 2009, adaptado.

Apesar de todas as manifestações e resistência da comunidade acadêmica, 100% das universidades aderiram ao Reuni. Ao final do primeiro ano de implantação do Reuni, das 54 universidades federais existentes no país, 53 aderiram ao programa, levando em consideração que a Universidade Federal do ABC (UFABC) foi criada em 2005 e não participou do programa por já ter nascido com todas as inovações pedagógicas preconizadas pelo Reuni (BRASIL, 2009).

De acordo com Camargo e Lazarte (2012), o projeto da UFABC¹⁶¹ teve início no ano de 2004, quando o secretário da SESu/MEC, Nelson Maculan Filho, convidou o professor Luiz Bevilacqua, da UFRJ, para elaborar um projeto inovador de universidade a ser sediada em São Paulo, de modo que atendesse às demandas do século XXI. Assim, com o desafio aceito, o professor convidou outros 40 profissionais docentes para juntos, em comissão, promoverem as discussões e planejar a proposta de universidade. Com efeito, o Projeto Pedagógico começou a ser implementado no ano de 2006, quando a UFABC iniciou suas atividades, contando inicialmente com 1500 discentes matriculados. Para os autores, a UFABC apresenta semelhanças com o Plano Orientador da UnB¹⁶², no que diz respeito às unidades

¹⁶¹ Em 7 de julho de 2004, o Ministério da Educação encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei 3962/2004 que previa a criação da Universidade Federal do ABC (UFABC), em uma conjuntura na qual havia uma política de Estado voltada para a expansão da rede federal de ensino superior. Essa Lei foi sancionada pelo Presidente da República, em 26 de julho de 2005, sob o n.º 11.145, sendo posteriormente alterada pela Lei n.º 13.110, de 25 de março de 2015, que confirmou o caráter de fundação pública da UFABC, dotada de personalidade jurídica de direito público (UFABC/PPI, 2017).

¹⁶² Foi o primeiro livro publicado pela Editora Universidade de Brasília e sua impressão foi concluída em 31 de maio de 1962. O livro apresenta o desenho arquitetônico da UnB, a concepção de universidade, a estrutura

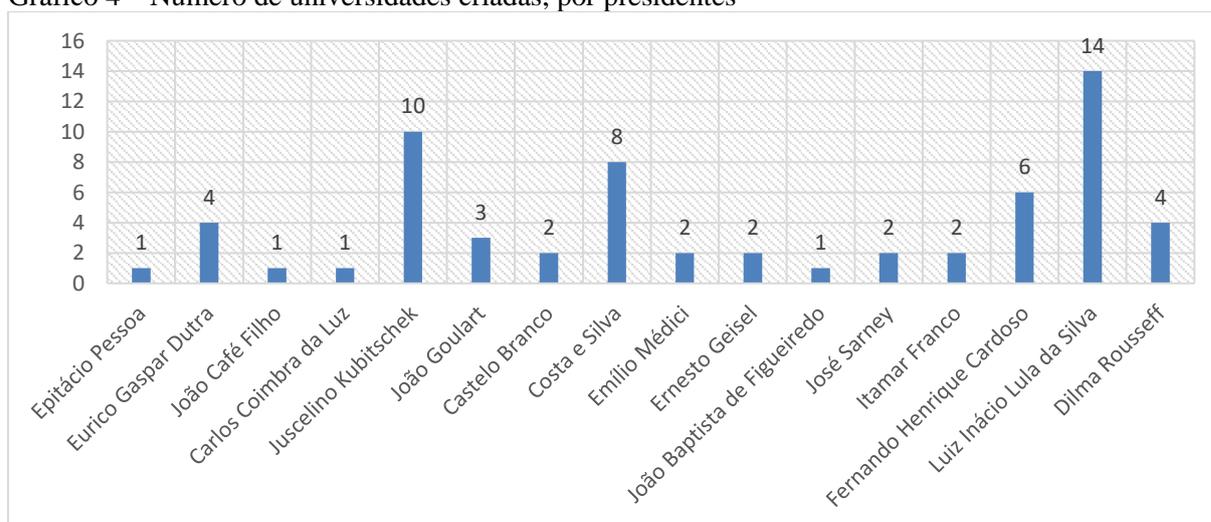
complementares e acadêmicas, ensino interdisciplinar e flexibilidade para construção do itinerário formativo. Essa proximidade com o modelo inovador espelhado nas ideias de Anísio foi fortalecida com a Universidade Nova e, na sequência, com o Reuni.

3.8.6 A expansão

O Reuni possibilitou ampliação do número de universidades em todo o país, em 2003 eram 45 universidades, no decorrer do governo petista foram criadas mais 18 universidades, sendo 14 no governo Lula e 4 no governo de Dilma Rousseff, totalizando 63 em 2014. Merece destaque, entre os presidentes que mais investiram na criação das universidades, Luís Inácio da Silva, que alcançou a marca de 14 unidades. Se somarmos os quatro anos do governo de Dilma Rousseff, o total chegará a 18 universidades criadas no governo petista (UNIFAL, UFVJM, UFTM, UFERSA, UFTPR, UFABC, UFGD, UFRB, UFCSPA, UNIPAMPA, UFFS, UFOPA, UNILA, UNILAB, UFESBA, UNIFESSPA, UFCA, UFOB). Esse número equivale ao número de criação dessas instituições em todo o período do governo militar.

O governo JK registrou dez unidades e, apesar de ter planejado e encaminhado todo o processo para criação da décima primeira universidade (UnB), a que viria ser o marco para a nova capital, o projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional em tempo hábil e, somente após o fim de seu mandato, o projeto da UnB foi sancionado por João Goulart. Se for considerada a criação de universidades pelos presidentes, tem-se a seguinte evolução:

Gráfico 4 – Número de universidades criadas, por presidentes



Fonte: Elaboração própria, a partir do Apêndice III.

acadêmica e as formações dos estudantes, além de outras informações concernentes à proposta de universidade de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Vale salientar que até 2002 o país possuía 148 *campi* universitários e, nos governos Lula e Dilma, foram criados mais 173, totalizando 321. O número de municípios atendidos também cresceu, subindo de 114, em 2002, para 275 em 2014, fato que favoreceu a interiorização das instituições federais (BRASIL, 2012). A expansão no número de unidades de educação superior pública federal refletiu na criação de novos cursos e vagas, ampliação no número de matrículas e concluintes. Vê-se:

Quadro 12 – Evolução do n.º de cursos, vagas, ingresso, matrícula e concluintes (2007 a 2012)

Modalidade	2007			2012			Variação % (2007 / 2012)	
	Total geral	Total nas IES públicas federais	%	Total geral	Total nas IES públicas federais	%	Total geral	IES públicas federais
Cursos	23.488	3.030	12,9	31.866	5.978	18,6	39,92	97,29
Vagas	2.823.942	155.040	5,5	4.653.814	322.538	6,9	64,79	108,04
Ingresso	1.808.970	172.334	9,5	2.747.089	334.897	12,2	51,85	94,33
Matrículas	4.808.381	615.542	12,8	7.037.688	1.087.412	15,4	46,36	72,65
Concluintes	756.799	89.257	11,8	1.050.413	111.165	8,9	38,79	27,90

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior (Inep) anos de 2007 e 2012.

De acordo com os dados do Inep, o ensino superior cresceu em todo o país entre os anos de 2007 e 2012, com ênfase no setor privado, mas sem desmerecer a evolução do setor público, que passou por um processo expansionista no mesmo período. Foram criados 2.948 novos cursos de graduação, o que equivale 97,29% a mais de novas possibilidades para os candidatos, só nas instituições públicas federais. Além disso, o número de vagas mais que dobrou, chegando a 167.498, equivalendo a uma porcentagem de 108,04% a mais em relação ao ano de 2007. Considerando no âmbito nacional (público e privado), o número de ingressantes subiu 94,33% e o país saiu de 4.080.381 matrículas para 7.037.688, apresentando um crescimento de 2.229.307 (46,36%) estudantes no ensino superior.

No caso das públicas federais, havia, em 2007, o total de 615.542 matrículas e em 2012 o número chegou a 1.087.376, equivalendo a uma expansão de 471.834 (76,65%) novas matrículas. O número de concluintes também cresceu, saiu de 89.257 em 2007 para 111.165 em 2012, ou seja, uma diferença de 21.908 novos profissionais formados nas instituições públicas federais, no período do Reuni. No entanto, esse dado sinaliza que, apesar da expansão no acesso, o número de formados está bem aquém do esperado, considerando que o número de

ingresso em 2012 foi de 334.897 e os que conseguiram concluir o curso ficou abaixo da metade (111.165), representando apenas 33,1%. Em outras palavras, mais de 66% dos ingressantes não concluíram em tempo hábil o curso de graduação, o que evidencia um dos graves problemas da educação brasileira, evasão/abandono. De acordo com Silva *et al.* (2018, p. 102), os altos índices de evasão registados na educação superior revelam a necessidade de se pensar “políticas públicas que visem minimizar as diversas perdas envolvidas, tais como perdas no nível pessoal, social e financeiro”. Não é demais lembrar que

A evasão da educação superior tem suas consequências em diversos níveis, seja no âmbito dos alunos, das Instituições de Ensino Superior (IES) e seja no âmbito da sociedade. Embora para os alunos a mudança de curso, que constitui evasão do mesmo, possa se configurar como positiva e possa se refletir em benefícios pessoais, para a IES e até para a sociedade, em termos de investimentos, as consequências são igualmente prejudiciais – seja ela pública ou privada, uma vez que a vaga ocupada não terá como desfecho um concluinte daquele curso. É sob essa perspectiva que este estudo se coloca investigando as propriedades abarcadas pelas IES a partir do conceito de evasão de curso, isto é, o encerramento do vínculo do aluno com a unidade que realizou sua matrícula no primeiro período examinado (SILVA *et al.* 2018, p. 103).

De acordo com Aguiar (2016), as políticas adotadas pelo governo de Lula da Silva para o ensino superior mostraram-se bem severas. Embora houvesse reconhecimento de educadores da ampliação no número de vagas, cursos e acesso ao ensino superior público, as críticas em relação à maneira como a expansão foi conduzida apontam precariedade das novas universidades públicas, a partir do Reuni. Precarização no trabalho docente, uma vez que amplia o número de estudantes nas instituições sem, no entanto, crescer o número de professores, de maneira proporcional. Ademais, a tendência de maior quantitativo de estudantes por turma, bem como indicação de “aprovação automática”, com vistas à “garantia da elevação da taxa de alunos concluintes, e da criação de cursos de curta duração e/ou ciclo (básico e profissionalizantes), representando uma qualificação aligeirada, superficial, desvinculada da pesquisa, com perspectiva polivalente, conformadas às demandas do mercado” (LIMA, 2008, p. 75).

O cenário das universidades brasileiras de 2012, na perspectiva do Andes, era bem diferente do que o governo noticiava, registrava-se situação preocupante, a saber: 1) aumento da contratação de professores temporários; 2) morosidade na contratação de professores efetivos; 3) laboratórios não instalados; falta de bibliotecas; 4) ausência e/ou inadequação de restaurantes universitários, entre outras condições de permanência estudantil; 5) obras previstas e não iniciadas, interrompidas ou não concluídas; 6) condições de infraestrutura comprometidas pelo passivo de anos de sucateamento (ANDES, s. d.).

A comissão¹⁶³ instituída pelo MEC, incumbida de acompanhar as ações do Plano de Reestruturação, apresentou os resultados do Reuni no ano de 2012, indicando que o orçamento do programa de expansão em 2007 foi de R\$ 440.031.705, incluindo os valores de custeio R\$ 73.154.311 e investimentos R\$ 366.877.394. No ano de 2012, o número chegou a R\$ 1.991.826.164, sendo R\$ 1.041.007.761 para os custeios e R\$ 950.818.403 para investimentos. Considerando o total de investimento entre 2007 e 2012, o crescimento foi de 352,7%. Vê-se, ano a ano, a distribuição dos recursos:

Tabela 4 – Recursos orçamentários do programa de expansão 2005-2012

Ano	Custeio	Investimento	Total
2005	2.640.396	64.840.709	67.481.106
2006	52.279.785	331.778.298	384.058.083
2007	73.154.311	366.877.394	440.031.705
2008	177.551.293	759.881.047	937.432.341
2009	332.843.609	1.283.763.854	1.616.607.463
2010	535.092.380	1.210.613.309	1.745.705.690
2011	890.924.058	1.922.229.625	2.813.153.683
2012	1.041.007.761	950.818.403	1.991.826.164
TOTAL	3.105.493.594	6.890.802.640	9.996.296.234

Fonte: Brasil/MEC (2012).

Cada universidade teve autonomia para ajustar seu respectivo Plano de Reestruturação e cronograma de execução aos recursos orçamentários, o que, segundo a Comissão de Avaliação, pode justificar as variações de valores entre os anos. Não obstante, a

A tendência do aumento de disponibilização de recursos de custeio está atrelada diretamente ao crescimento do número de matrículas. Os recursos de investimento têm seu ápice no período de 2009 a 2011, quando houve fortes investimentos em obras e aquisições de equipamentos. Em 2012, verifica-se uma redução nesse montante, que pode ser justificado pelo período de finalização das obras e de aquisição destes equipamentos (BRASIL, 2012, p. 15).

Houve ampliação no número de vagas, matrículas e na contratação de novos servidores. No que se refere aos docentes (considerando visitantes, substitutos e efetivos), os números chegaram a uma margem de 26% entre os anos de 2007 e 2012. No período de implantação do

¹⁶³ Portaria n.º 126, de 19 de julho de 2012, e n.º 148, de 19 de setembro de 2012, composta por dois representantes da Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), dois representantes da União Nacional de Estudantes (UNE), dois representantes da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) e dois representantes da Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu). Membros: Adriana Rigon Weska – MEC; Antônio Simões Silva – MEC; Daniel Iliescu – UNE; Hercília Melo do Nascimento – ANPG; João Luiz Martins – ANDIFES; Leandro Cerqueira – MEC; Maria Lúcia Cavalli Neder – ANDIFES; Tamara Naiz Silva – ANPG; Yuri Pires Rodrigues – UNE.

Reuni, o governo federal autorizou 21.786 novas vagas, aumentando o número de docentes efetivos e a consequente redução de 64% de docentes substitutos (BRASIL, 2012). Segundo os dados levantados pela Comissão de Avaliação do Reuni, no período de implantação do Plano de Reestruturação ficou evidenciado um salto na contratação de docentes efetivos, pois houve

[...] a autorização de 21.786 novas vagas docentes e a consequente redução de 64% de docentes substitutos. Esse movimento pode ser compreendido como uma estratégia para qualificar o ensino na educação superior, uma vez que a contratação de professores efetivos garante a constituição de um coletivo mais comprometido com o ensino, a pesquisa e a extensão. Houve também uma ampliação aproximada de 22% no quantitativo de professores visitantes (BRASIL, 2012, p. 16).

No que se refere às obras realizadas no período em tela, em especial construções de salas de aula, laboratórios, bibliotecas, áreas multifuncionais, espaços administrativos, auditórios e a infraestrutura, estima-se que 1.588 obras foram concluídas, perfazendo um total de 3.065.735,17m², além de outras tantas que ainda estavam em processo de construção que não foi contabilizado no relatório (BRASIL, 2012).

Quadro 13 – Número de obras concluídas em m² nas universidades federais de 2003 a 2012

Titulação	Número	M²
Laboratório	368	321.055,11
Salas de aula	292	550.025,41
Bibliotecas	43	58.414,97
Restaurantes	61	67.671,35
Moradias	33	38.174,12
Espaços Administrativos	182	181.552,70
Áreas multifuncionais	260	770.724,22
Apoio à comunidade	67	47.231,43
Área esportiva	43	107.050,97
Auditórios	27	44.169,92
Infraestrutura	212	879.664,97
TOTAL	1.588	3.065.735,17

Fonte: BRASIL (2012, p. 20).

É certo que, apesar da ampliação no número de acesso e permanência de estudantes à educação superior pública, no período em tela, o Programa também evidenciou certas dificuldades no que se refere à infraestrutura, uma vez que a execução das obras tornou-se motivo que causou desconforto nos âmbitos administrativo e pedagógico. Isso devido aos atrasos nas entregas, o que comprometeu o acolhimento dos estudantes dos novos cursos criados. Assim, diferentes fatores estavam relacionados, citando-se, entre os entraves: problemas “licitatórios, contratos cancelados, atrasos nas emissões de licenças ambientais

assim como pelo aquecimento do mercado da construção civil” (BRASIL, 2012, p. 31). A comissão encerra o relatório indicando a necessidade de novo ciclo Reuni, com vistas à consolidação do programa. Nesse termo, a ampliação de recursos tornar-se-á uma garantia para a permanência dos estudantes na Academia. Salienta ainda que a nova expansão deve considerar as dimensões políticas, pedagógicas e estruturais (BRASIL, 2012).

Imagem 2 – Foto da reunião realizada em março de 2008, na cidade de Brasília



Nota: Com a presença de Lula da Silva, Fernando Haddad e reitores.
Fonte: Arquivos do SESu/MEC.

CAPÍTULO 4 – OS PROJETOS DO REUNI NA UnB

O projeto da Universidade de Brasília empolgou a toda a intelectualidade brasileira. [...] antes de começar a viver sua breve vida e mesmo depois de ter sido estrangulada pela ditadura, ela ativou e ainda ativa, atuou e ainda atua, como uma enorme força inovadora da universidade brasileira.

(RIBEIRO, 1990, p. 116).

O capítulo apresenta os dois projetos que foram aprovados pelo MEC, no âmbito do Reuni, e ainda discute como se deu a implantação do segundo plano que substituiu o primeiro. A intenção é comparar ambos os planos de reestruturação com as ideias de Anísio Teixeira para se compreender até que ponto o que foi pensado pelos idealizadores ainda se mantém na instituição. A discussão evolui para identificar os números alcançados pela UnB após a implantação do Reuni, uma vez que ambos os projetos (R1 e R2) tiveram metas e estratégias para ampliação da universidade.

4.1 As propostas do Reuni da UnB

Sendo a primeira a apresentar o projeto de adesão/Reuni ao MEC, a UnB saiu à frente para iniciar a implantação do Plano de Reestruturação. A equipe responsável¹⁶⁴ apresentou a proposta ao Consuni e ao MEC, obteve a aprovação em ambas as esferas, realizou a pactuação e iniciou o processo de planejamento para a execução proposta, considerando os seguintes eixos.

Quadro 14 – Eixos da proposta (Reuni 1)

1	Elementos da política de organização curricular proposta	<ul style="list-style-type: none"> ● Cada curso poderá ser dividido em um conjunto de subáreas e créditos contabilizados em cada subárea, de acordo com a especificidade do curso; ● Modelo de formação por objetivos; ● Objetivos formativos baseados em acúmulo de crédito nas diversas áreas de um curso; ● Desenvolvimento de competências e habilidades; ● Estrutura curricular flexível; ● Várias trajetórias para um mesmo diploma.
---	--	--

¹⁶⁴ No período de implantação do Reuni 1 – a Reitoria era composta pelos seguintes membros: Reitor: Prof. Timothy Martin Mulholland (15/11/2005 a 12/04/2008); Vice-Reitor: Prof. Edgar Nobuo Mamiya; Decano de Ensino de Graduação: Prof. Murilo Silva de Camargo (responsável pela elaboração do R1); Decano de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Márcio Martins Pimentel; Decana de Extensão: Profa. Leila Chalub Martins; Decano de Assuntos Comunitários: Prof. Pedro Sadi Monteiro; Decano de Administração: Prof. Erico Paulo Siegmair Weidle.

2	Criação de cursos de Bacharelados em Grandes Áreas (BGAs)	<ul style="list-style-type: none"> • Áreas <ul style="list-style-type: none"> • Ciências da Vida • Ciências Humanas e Sociais • Ciências Exatas e Tecnologias • Letras e Artes • Criação de 2.400 novas vagas nos Bacharelados em Grandes Áreas até 2012, 50% delas no noturno. • Definição de equivalência entre as disciplinas dos BGAs e a dos cursos existentes. • Inicialmente, manter, ou ampliar, a pedido das unidades, as vagas de acesso aos cursos existentes e abrir novas vagas nos BGAs. • Ao longo do tempo, reservar um conjunto de vagas dos cursos existentes para os egressos dos BGAs. Orientação dos estudantes ingressantes nos BGAs para conduzirem seus cursos com vistas a atingir objetivos de cursos específicos pretendidos em formações posteriores.
3	Reestruturação pedagógica e acadêmica propostas:	<ul style="list-style-type: none"> • Processo ensino-aprendizagem centrado no estudante. • Organização dos créditos como atividades realizadas pelo estudante: <ul style="list-style-type: none"> • Aulas práticas, estudos orientados, extensão, pesquisa, seminário, atividade na comunidade, apoio à docência, atividades complementares etc. • Repactuação entre as unidades acadêmicas para se ter as unidades curriculares necessárias às formações para os vários diplomas da UnB. • Alguns tipos de atividades didáticas: Aula expositiva, aulas práticas, seminários, estudos orientados, extensão e atividade na comunidade, pesquisa etc. • Reorganização da docência: professores, tutores, extensão e atividade na comunidade, pesquisa, monitores (organização de programa de iniciação à docência para estudantes de graduação e do estágio de docência de estudantes da pós-graduação de forma a contribuir para a sua formação, sem comprometer seu curso). • Criação de Núcleo de Orientação, Acompanhamento e Apoio Estudantil. • Instituição de programas de auxílio estudantil. • Validação e concessão de crédito para conhecimentos adquiridos anteriormente (cf. LDB/96). • Avaliação para verificação e validação de competências (proficiência). • Mobilidade estudantil entre cursos, <i>campi</i>, instituições e países (sistema de créditos + acreditação). • Construção, reestruturação, modernização, equipamentos de salas de aula, laboratórios e espaços de aprendizagem (bibliotecas, salas de estudos, acesso à internet etc). • Criação do Núcleo de Apoio à Docência para a capacitação dos professores no uso de tecnologias e no domínio de práticas pedagógicas para o ensino superior: línguas estrangeiras, língua portuguesa, informática etc.

Fonte: Elaboração própria a partir do MEC/SESu/PROCESSO (BRASIL, 2007, p. 67).

No entanto, antes mesmo que se iniciasse a efetivação dos trabalhos, a UnB se viu dentro de uma crise¹⁶⁵ interna que barrou a execução do projeto. Nesse contexto, o Reitor pediu exoneração e, em seguida, o vice-reitor, fato que implicou a substituição de toda a equipe que

¹⁶⁵ Cf. capítulo 5.

elaborou o projeto do Reuni. Com efeito, um novo reitor, *pro tempore*, foi nomeado¹⁶⁶ até que novas eleições acontecessem¹⁶⁷. Este, no entanto, tomou todas as providências para que um novo projeto de adesão ao Reuni fosse (re)elaborado e aprovado pelo MEC.

Assim, diferentemente de outras universidades, a UnB teve um tempo maior para elaboração do projeto e, ao final, ficou com duas propostas aprovadas junto ao MEC, sendo a primeira (R1) anulada, em detrimento da segunda (R2) aprovada em 2008¹⁶⁸. Considerando a elasticidade dos prazos, pode-se entender que aquela que seria a primeira tornou-se uma das últimas a iniciar a implantação do plano de reestruturação.

Na apresentação do projeto (R2), os idealizadores¹⁶⁹ fizeram referência à 333ª Reunião do Consuni realizada em 19 de outubro de 2007, a qual aprovou um documento intitulado “A UnB Rumo aos 50 anos: Autonomia, Qualidade e Compromisso Social”, como carta de intenções para adesão ao Reuni, e a respectiva tramitação dada, junto ao MEC, para posterior assinatura do termo de acordo e metas com esse ministério, no dia 13 de março de 2008 (BRASIL, 2007a).

Na sequência, são listados dez pontos como justificativas para embargar a primeira proposta e solicitar, à Secretaria de Educação Superior (SESu), autorização e concessão de um prazo maior, para (re)discutir a proposta com a comunidade acadêmica e promover eventuais alterações e ajustes no projeto.

Diante dos fatos, o MEC concede prazo para a nova gestão da UnB promover as adequações na proposta de adesão da instituição, que já havia sido aprovada em 2007. Nesse cenário, foram criadas quatro comissões para elaboração das diretrizes gerais do Reuni, com os seguintes objetivos: a) estabelecimento e priorização de critérios para a sistematização da proposta e das demandas das Unidades; b) Proposição de alternativas de fortalecimento institucional; c) Avaliação do ingresso por área de conhecimento; d) Avaliação da viabilidade de implantação de cursos de formação geral. Vê-se:

¹⁶⁶ Roberto Armando Ramos de Aguiar foi reitor *pro tempore* da UnB de 13 de abril a 20 de novembro de 2008. Faleceu poucos meses antes da conclusão deste trabalho (12/07/2019).

¹⁶⁷ Candidato eleito Prof. José Geraldo de Sousa Júnior conclui seu doutorado em junho de 2008 (cinco meses antes da eleição), fato que favoreceu a sua candidatura ao pleito. Sua equipe foi formada pelos seguintes membros: Vice-Reitor: Prof. João Batista de Sousa; Decana de Ensino de Graduação: Profa. Márcia Abrahão Moura; Decana de Pesquisa e Pós-Graduação: Profa. Denise Bomtempo Birche de Carvalho; Decano de Extensão: Prof. Wellington Lourenço de Almeida; Decana de Assuntos Comunitários: Profa. Rachel Nunes da Cunha; Decano de Administração: Prof. Pedro Murrieta Santos Neto; Auditor Interno: José Avelar dos Santos; Secretário de Planejamento: Hélio Marcos Neiva; Secretário de Recursos Humanos: Afonso de Souza.

¹⁶⁸ A UnB teve a aprovação do R2, porém, recebeu inúmeras recomendações de ajustes.

¹⁶⁹ A reitoria, por meio do Decanato de Graduação, cuja Decana era Márcia Abrahão Moura, atual reitora da UnB.

Quadro 15 – Motivos/justificativas para elaboração do Reuni 2

1	Projeto específico submetido ao MEC em 29 de outubro não havia sido aprovado pelo Conselho Universitário – CONSUNI, apesar de constar que uma ata da 333ª do CONSUNI ter sido encaminhada ao MEC comprovante da aprovação no Conselho Superior da UnB, requisito estabelecido pelo Decreto n.º 6096/2007 para submissão de propostas de adesão ao Reuni. A ata encaminhada ao MEC em 2007 foi submetida ao CONSUNI para apreciação apenas em abril deste ano [2008], pela administração <i>pro tempore</i> da UnB, ocasião em que o CONSUNI se recusa a aprovar aquele documento e solicitou a degravação da reunião e elaboração de nova ata, o que está sendo feito pela Administração <i>pro tempore</i> da UnB.
2	A proposta encaminhada ao MEC estava fundamentada nos chamados “Bacharelados em Grandes Áreas (BGAs)”, estrutura curricular que não havia sido aprovada pela maioria das Unidades Acadêmicas e no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE da UnB.
3	Dos 27 cursos novos propostos pelas Unidades Acadêmicas e constantes do documento “A UnB Rumo aos 50 anos: Autonomia, Qualidade e Compromisso Social”, apenas dez haviam sido incluídos na proposta final encaminhada ao MEC, os quais estavam previstos para começar em 2012, sem que houvesse justificativa conhecida para tais definições.
4	A proposta da UnB não contempla acréscimo de vagas de ingresso em cursos de graduação existentes, o que havia sido solicitado por 22 cursos de graduação, conforme disposto no documento “A UnB Rumo aos 50 anos: Autonomia, Qualidade e Compromisso Social”.
5	A previsão de investimentos contida na proposta da UnB privilegiava a construção de grandes auditórios e de centros de convenções nos quatro <i>campi</i> e não contemplava a construção e reforma de laboratórios de Unidades Acadêmicas proponentes da expansão no campus Darcy Ribeiro, o que poderia inviabilizar a implementação do projeto.
6	A proposta da UnB continha equívocos nos dados de pós-graduação e não informava o aumento de cursos de Mestrado e Doutorado da UnB, o que estava em desacordo com os dados oficiais da Universidade e a beneficiava nos indicadores finais do Reuni, especialmente na taxa RAP.
7	A proposta da UnB continha equívocos na duração de alguns cursos de graduação, como Geologia e Engenharias, para menos, o que beneficiava a UnB nos indicadores finais do Reuni;
8	A proposta da UnB continha dados de número de egressos de alguns cursos de graduação mais elevados do que os dados oficiais da UnB demonstravam, o que beneficiava a UnB nos indicadores finais do Reuni.
9 ¹⁷⁰	O TCU, em 16 de abril de 2008, havia determinado a devolução aos cofres da União de R\$ 30.742.529,30, referente à parcela de rubrica, investimentos estabelecidos para 2007 no âmbito do Reuni, o que implicaria descumprimento do cronograma estabelecido no Acordo de Metas; e
10	Havia um sentimento de necessidade de maiores discussões sobre o Reuni por parte da maioria da comunidade acadêmica.

Fonte: MEC/UnB/PROCESSO (BRASIL, 2007a, p. 67, adaptado).

Essas comissões apresentaram os resultados dos trabalhos em seminário (espécie de audiência pública) realizado no dia 6 de junho de 2008, intitulado “O Reuni na UnB: construção de uma proposta coletiva” (BRASIL, 2007a). Sem ainda concluir os trabalhos, a UnB solicita novas prorrogações do prazo ao MEC, para julho de 2008, momento em que a proposta do

¹⁷⁰ A UnB foi obrigada a devolver aos cofres públicos 34 milhões de reais destinados à sua expansão, 4 milhões referentes à implantação do campus de Ceilândia e 30 milhões do Reuni, pois o Tribunal de Contas da União concluiu a existência de irregularidades na transferência do dinheiro para uma das fundações de apoio da Universidade de Brasília (MELO, 2013, p. 113).

Reuni/UnB, na perspectiva R2, foi submetida ao Consuni na 339ª reunião, obtendo a aprovação das seguintes metas e estratégias:

Quadro 16 – Síntese da proposta (Reuni 2)

Metas gerais			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Criação de novos cursos e expansão dos já existentes, sobretudo no período noturno, como forma de melhorar o aproveitamento do espaço físico; 2. Abertura de novos cursos com perfis interdisciplinares – parcerias entre diferentes unidades acadêmicas; 3. Reestruturação pedagógica; 4. Criação de mobilidade inter e intrainstitucional; 5. Criação de políticas de fortalecimento institucional; 6. Redução da evasão; 7. Ampliação da inclusão social; 8. Fortalecimento das licenciaturas. 			
Estratégias para alcançar as metas			
1	Para fundamentar e orientar o desenvolvimento do Projeto	1.1	Elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), balizador das demais estratégias;
		1.2	Realização de Ciclos de Seminários Internos (início em ago./2008) – elaboração de diagnóstico detalhado da instituição, discussão de linhas gerais e temas prioritários, detalhamento das estratégias propostas neste projeto, elaboração de programas e do PPPI.
2	Para o fortalecimento das unidades acadêmicas e cursos já existentes	2.1	Readequação de espaços físicos (reformas e construções);
		2.2	Compra de novos equipamentos, ampliação do quadro docente e de servidores;
		2.3	Reavaliação das práticas pedagógicas (sobretudo nas disciplinas de serviços) ¹⁷¹ ;
		2.4	Aproximação entre pós-graduação e a graduação (suporte pedagógico);
		2.5	Incremento do apoio técnico-administrativo.
3	Para melhoria dos serviços	3.1	Reformulação na gestão dos órgãos de apoio, como, por exemplo, Centro de Processamento de Dados, Bibliotecas, Prefeitura, Restaurante Universitário, Moradia Estudantil etc., assim como seu fortalecimento com a contratação de serviços técnico-administrativos e aquisição de equipamentos.
		3.2	Construção de restaurante universitário (nos 4 <i>campi</i>) e de moradia estudantil.
		3.3	Readequação e modernização da Biblioteca.
		3.4	Reforma, ampliação e readequação de espaços físicos para a administração da Universidade, contemplando a melhoria do atendimento aos estudantes (DAC, DEX, SAA).
4	Para reestruturação pedagógica	4.1	Aperfeiçoamento do Programa de Orientação Acadêmica, inclusão profissional e acompanhamento pedagógico (2009).
		4.2	Criação do Programa de Tutoria, em parceria com a pós-graduação, com o intuito de fornecer apoio à disciplina de serviços oferecidos nos semestres iniciais de diversos cursos, como turmas com grande número de alunos.
		4.3	Normatização de atividades sob responsabilidade de tutores, incluindo a carga horária semanal mínima e máxima para os estudantes de pós-graduação;
		4.4	Aperfeiçoamento do sistema de avaliação de docente empregado na UnB, visando aperfeiçoamento do sistema;

¹⁷¹ São disciplinas que estão no currículo de determinado curso, mas também são oferecidas por outro, a exemplo da psicologia da educação, história da educação, sociologia da educação.

		4.5	Estabelecimento de tratamento pedagógico diferenciado para disciplinas do ciclo básico, assim como as disciplinas de serviços já existentes.
		4.6	Incentivo a professores mais experientes para trabalhar com turmas iniciais;
		4.7	Consolidação da infraestrutura computacional de apoio à aprendizagem, com criação de salas de estudo informatizadas;
		4.8	Adequação dos espaços de ensino e de aprendizagem, sobretudo laboratório de ensino e salas de estudo.
		4.9	Elaboração dos espaços de ensino para Aperfeiçoamento das Práticas Pedagógicas e Incentivo à Docência;
		4.10	Aperfeiçoamento do sistema de avaliação de docente empregado na UnB, com propostas para sua revisão.
5	Para o reaproveitamento de vagas ociosas	5.1	Mudanças de curso na UnB – definição e aprovação nos conselhos da universidade de normas que flexibilizem a reocupação de vagas ociosas por estudantes da própria instituição.
		5.2	Transferência facultativa para a UnB – definição e aprovação nos conselhos da universidade de normas que flexibilizem a reocupação de vagas ociosas remanescentes por estudantes de outras IES, mantendo a qualidade dos ingressantes.
		5.3	Flexibilização da equivalência entre disciplinas de diferentes cursos da UnB e de outras IES – edição de normas que fixem tempo de análise e critérios de avaliação.
		5.4	Flexibilização dos editais internos de duplo curso, dupla habilitação e de mudança de curso.
6	Para criar mobilidade	6.1	Implantação de Sistema de Ingresso por Área de Conhecimento reunindo diversos cursos com afinidade epistemológica e curricular, nos termos definidos pelo CEPE.
		6.2	Minimização da oferta de disciplinas restritas.
		6.3	Uniformização de ementas e de nomes de disciplinas da UnB de mesmo conteúdo, assim como a flexibilização da normatização para mudança de curso.
		6.4	Aperfeiçoamento de convênios com outras instituições públicas de ensino superior, visando promover uma real mobilidade interinstitucional.
		6.5	Viabilização de acordos de cooperação entre universidades para mobilidade acadêmica por meio de estratégias relacionadas à assistência estudantil aos estudantes (moradia estudantil, bolsas etc.)
		6.6	Flexibilização do aproveitamento de estudos realizados por meio de intercâmbios nacionais e internacionais.
7	Para ampliar a inclusão social	7.1	Fortalecimento de programa de divulgação no ensino médio dos cursos e programas oferecidos na Universidade.
		7.2	Ampliação do programa de apoio à permanência estudantil, incluindo o número de bolsas.
		7.3	Ampliação do atendimento de estudantes com necessidades especiais.
		7.4	Ampliação de programa de moradia estudantil da UnB.
		7.5	Ampliação dos programas de moradia e extensão existentes e sua integração com o ensino e a pesquisa.
		7.6	Consolidação dos sistemas de avaliação interna DEX.
		7.7	Ampliação da participação da comunidade estudantil da universidade em projetos de extensão de ação contínua.
		7.8	Aumento do número de bolsas de permanência, iniciação científica, iniciação à docência, extensão, monitoria etc.

		7.9	Ampliação das expectativas e oportunidades de acesso e permanência na Universidade de Brasília aos estudantes das escolas públicas do Distrito Federal e seu entorno.
		7.10	Ampliação da inclusão social e das ações afirmativas.
8	Para fortalecer as licenciaturas	8.1	Oferta de disciplina da área da educação nos ciclos básicos, estimulando a procura por licenciaturas.
		8.2	Estreitamento das relações de professores das diversas licenciaturas, sobretudo aquelas ligadas às práticas de ensino e ao Pibid, com as comissões de ingresso por área de conhecimento.
		8.3	Aumento do número de bolsas de iniciação à docência.
		8.4	Integração institucional e ampliação das diversas ações realizadas junto ao ensino básico público, promovendo melhorias da educação pública e formando professores sintonizados com a realidade da educação básica.

Fonte: MEC/UnB/PROCESSO (BRASIL, 2007a, p. 167-171; adaptado).

De acordo com as regras de adesão ao Reuni, as universidades deveriam preencher um formulário apresentando os objetivos institucionais para os próximos cinco anos, prazo de vigência do Reuni (2008-2012), sendo uma das exigências a elevação de, no mínimo, 20% nas matrículas de graduação. Para orientar as instituições no preenchimento, foi disponibilizado um documento¹⁷² contendo os pontos indispensáveis na elaboração do projeto. Cada universidade deveria apresentar o diagnóstico institucional, referente a cada item indicado nas dimensões¹⁷³ do plano de reestruturação, incluindo as metas, estratégias, etapas, cronogramas e indicadores de acompanhamento:

Quadro 17 – Dimensões do plano de reestruturação (Reuni)

Ampliação da oferta de Educação Superior Pública
Reestruturação Acadêmico-Curricular
Renovação Pedagógica da Educação Superior
Mobilidade Intra e Interinstitucional
Compromisso Social da Instituição
Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

Além das dimensões acima, a universidade poderia acrescentar outras ações, caso não fosse contemplada, mas sem deixar de acrescentar¹⁷⁴ o plano geral de implantação da proposta, que abrange: 1) reordenação da gestão acadêmica das IFEs (formação docente; programação da transição entre modelos, quando for o caso; plano de contratação de pessoal docente e técnico; e plano diretor simplificado de infraestrutura física); 2) cronograma geral de implementação e

¹⁷² Diretrizes Gerais do Reuni – disponíveis no portal do MEC.

¹⁷³ Objeto desta pesquisa.

¹⁷⁴ Não é propósito deste trabalho abarcar todos os pontos referentes ao Reuni na UnB, mas se considera importante citá-los, uma vez que estão ligados.

execução; 3) orçamento parcial e global detalhado de todas as etapas (investimento, manutenção e pessoal); 4) plano de acompanhamento e avaliação da proposta, apresentando os indicadores de processo relativo às metas globais do Decreto 6096/2007; 5) plano de acompanhamento de indicadores de qualidade utilizando os instrumentos nacionais de avaliação disponíveis para graduação e pós-graduação; 6) impactos globais (expectativas de transformação da universidade ao final do programa); e 7) quadro síntese da proposta conforme o sistema fornecido pela SESu (BRASIL, 2007a).

Como já foi referenciado anteriormente, a Universidade de Brasília apresentou dois projetos de reestruturação: o primeiro, em 2007, o qual foi denominado de Reuni 1 (R1)¹⁷⁵, e o segundo, apresentado em 2008, denominado Reuni 2 (R2)¹⁷⁶. Vê-se o que foi pensado para a instituição, em cada projeto (R1 e R2).

4.2 Características da instituição

Os dados do processo expansionista da UnB, no século XXI, deram-se a partir do Programa de Desenvolvimento Institucional (2002 a 2006) com a definição das instalações de três *campi*, sendo eles: Planaltina, Ceilândia e Gama, os quais receberam recursos financeiros do Programa de Expansão do Governo Federal, em curso desde 2005, bem como de emendas de parlamentares e do Governo do Distrito Federal. Na mesma linha, o governo federal aprovou, em 2007, o Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais como proposta de melhor aproveitamento das instalações das universidades com vistas à ampliação do acesso à educação superior (BRASIL, 2007a). Dessa forma, os projetos de expansão foram assumidos pelo Reuni.

Ao apresentarem as características da instituição, ambos os projetos (Reuni 1 e Reuni 2) reconheceram a representatividade da proposta que deu origem à universidade, criada para estabelecer um novo padrão de instituição formadora de cientistas e técnicos atuantes e inovadores na promoção do desenvolvimento do país e do Distrito Federal (FUB, 1962). Na sequência, a referência é dada ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2006 a 2010)¹⁷⁷, esclarecendo que a Missão da UnB é “Produzir, interagir e divulgar conhecimento,

¹⁷⁵ Nome do dirigente que aparece no processo (apresentação da proposta) é Timothy Martin Mulholland.

¹⁷⁶ Nome do dirigente que aparece no processo (apresentação da proposta) é Roberto Armando Ramos de Aguiar.

¹⁷⁷ O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES) no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (UnB, 2012, p. 32). No ano de 2014, entrou em vigência um novo PDI compreendendo (2014-2017)

formando cidadãos comprometidos com a ética, a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável” (FUB, 2006).

Comparando o crescimento institucional no período entre 1990 e 2004, a UnB apresenta uma elevação considerável – saindo de 8.769 para 21.771 estudantes matriculados. Na mesma linha, os cursos de graduação cresceram de 42 para 60¹⁷⁸, sendo 15 deles no período noturno. Já no âmbito da pesquisa, a UnB registrou, em 1995, cerca de 90 grupos de pesquisa cadastrados. No ano de 1998, após a implantação de mecanismo de apoio à investigação científica, o número foi ampliado, chegando em 2004 com 338 – os quais passaram a registrar maior participação/envolvimento de pesquisadores e estudantes¹⁷⁹ (BRASIL, 2007a).

O crescimento e a consolidação das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na UnB são justificados pelos resultados provenientes do crescimento de ações junto à comunidade local e de sua região de influência, a exemplo dos atendimentos realizados por docentes e discentes vinculados a projetos comunitários; além do atendimento no hospital universitário, no núcleo de práticas jurídicas e nas oficinas e práticas desportivas.

A expansão institucional se deu também no âmbito assistencial, com vistas a atender segmentos de baixa renda, além da criação do Núcleo de Igualdade Racial, Racismo e Xenofobia, o Centro de Convivência Negra, entre outras ações intrinsecamente ligadas ao programa de Ações Afirmativas. A assistência aos estudantes se dá mediante a concessão de bolsas estudantis, contribuindo tanto para a permanência dos beneficiados ao ambiente acadêmico quanto para a redução das taxas de evasão. Para a comunidade externa, as ações se voltam para a ampliação do acesso à educação superior, utilizando, entre outras estratégias, eliminação do custo com os exames admissionais.

De modo geral, no item característica da instituição, ambos os projetos (R1 e R2) apresentam as mesmas informações. A diferença aparece, apenas, em pequenas alterações no texto, visto que R2 reescreve ratificando a informação.

na 393ª Reunião do Consuni, realizada em 16/10/2019, na qual foi aprovado o Desenvolvimento Institucional da UnB 2018 a 2022: Versão Atualizada.

¹⁷⁸ Foram encontradas dificuldades para identificar os reais números da UnB, pois o mesmo dado varia de um relatório para outro (número de cursos, vagas, matrículas e outros).

¹⁷⁹ Esta ampliação da participação do corpo discente em programa de pesquisa é resultado direto do esforço de institucionalização, ampliação e consolidação dos programas de pós-graduação existentes na UnB e da vinculação desses cursos a atividades de iniciação científica.

4.3 A ampliação do acesso à UnB

Ao fazer o diagnóstico da UnB, no que se refere à ampliação de vagas à educação superior, os idealizadores do R1 apresentaram os dados do Inep/MEC, em especial do quantitativo das IES no país. De acordo com esses dados, no ano de 2005, o Brasil contabilizava 2.165 instituições, sendo 231 públicas e 1.934 privadas (BRASIL, 2007a, p. 68). Apesar do crescimento no número de matrículas na educação superior, a defasagem ainda permanecia alta entre jovens na faixa etária de 18 a 24 anos – em 1995 a participação desse público era de 9,6% e, em 2005, o percentual subiu para, aproximadamente, 20,1%, ficando bem abaixo do esperado.

Quadro 18– Evolução dos números do Ensino Superior no DF (1995 a 2005)

INFORMAÇÕES	1995	2000	2005
População Brasil*	155.822.440	169.872.856	184.184.264
População Brasil (18-24)*	21.040.013	23.365.185	24.405.518
População na educação superior Brasil**	1.759.703	2.694.245	4.453.146
Jovens de 19-24 na educação superior no Brasil*	1.102.450	1.705.768	2.761.865
Jovens de 18-24 na educação superior no Brasil	5,24%	7,30%	11,32%
População do Brasil matriculada na educação superior	1,13%	1,59%	2,42%
População do Distrito Federal*	1.737.813	2.051.146	2.333.108
População do Distrito Federal (18-24 anos)*	269.810	333.428	345.208
Matrículas na educação superior do DF**	38.686	67.250	115.840
Jovens de 18-24 anos na educação superior no DF*	25.886	44.157	69.430
Jovens de 18-24 anos na educação superior no DF	9,59%	13,24%	20,11%
População do DF matriculada na educação superior	2,23%	3,28%	4,97%
Número de estudantes na UnB**	12.811	17.777	18.679
Participação da UnB em matrículas na educação superior no DF	33,12%	26,43%	16,12%

Nota 1: *Dados do IBGE; **Dados do Inep/MEC

Fonte: MEC/SESu/PROCESSO (BRASIL, 2007a, p. 69; 172).

No âmbito do Distrito Federal, somente a Universidade de Brasília (única instituição pública federal de educação superior) “disponibilizou de 4.100 vagas para graduação, das mais de 65.000 oferecidas¹⁸⁰ no ano de 2005 naquele ano” (BRASIL, 2007a, p. 68), registrando, no mesmo período, 18.679 (16,47%)¹⁸¹ de todos os estudantes de graduação do DF¹⁸².

¹⁸⁰ De acordo com o Inep (Censo da Educação Superior), o DF registrou, no ano de 2005, o total de 75.662 no número de vagas, sendo 4.128 públicas (4.048 federal e 80 estadual) e 71.534 no setor privado.

¹⁸¹ Em 1995, a UnB concentrava 33,12% dos estudantes no DF.

¹⁸² De acordo com o Inep (Censo da Educação Superior), o DF registrou 115.840 matrículas, sendo 19.079 públicas (18.679 federal e 400 estaduais) e 96.761 no setor privado.

Referindo-se aos dados do Questionário Sociocultural aplicado pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos (CESPE)¹⁸³, R1 adverte haver indícios no crescimento da exclusão de estudantes egressos das escolas públicas à educação superior, com destaque para os alunos que ingressaram na UnB por meio de processos seletivos tradicionais (vestibular). Além disso, a análise do questionário sinalizou a necessidade de se promover ações com vistas a facilitar o acesso de jovens das classes menos favorecidas à UnB (BRASIL, 2007a).

Ao elaborar a proposta para o Plano de Reestruturação, R1 estabeleceu como meta a ampliação do número de vagas, superior a 60%, ainda que o compromisso exigido pelo MEC fosse de apenas 20%. Para tal, criar-se-iam cursos estruturados em quatro bacharelados: Ciências da Vida; Ciências Exatas e Tecnologias; Letras e Artes; e Ciências Humanas e Sociais. Em relação às estratégias pensadas para alcançar as metas de expansão de cursos e vagas, destacam-se as seguintes ações: a criação de cursos¹⁸⁴ e a ampliação daqueles já existentes, bem como do reaproveitamento das vagas ociosas.

Assim, a criação dos Bacharelados em Grandes Áreas (BGAs) serviria de base para a criação de cursos que pudessem se apoiar nessa premissa comum. Para R1, o principal objetivo desses cursos é potencializar a formação em uma estrutura altamente flexível, “de modo que as disciplinas das etapas iniciais dos cursos existentes em uma dada área possam contabilizar créditos para o bacharelado daquela grande área” (BRASIL, 2007a, p. 72).

Não é demais lembrar que a ideia de flexibilidade, inovação e superação do modelo rígido e ultrapassado da universidade brasileira já estava nos planos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, quando projetaram a institucionalização da UnB. Para ambos os educadores, “apenas uma universidade nova, completamente planejada para novos propósitos, baseada em fundamentos mais flexíveis, pode abrir caminho para novas perspectivas do ensino superior no Brasil” (TEIXEIRA; RIBEIRO, 1962, p. 1). Nesse sentido, a proposta de criação dos BGAs, na perspectiva do R1, era que esse modelo se tornasse uma das principais estratégias para atender à demanda, uma vez que viabilizaria a ampla oferta de vagas e, conseqüentemente, maior acesso à universidade. Assim, os cursos inseridos nos BGAs teriam como características e premissas os seguintes pontos:

¹⁸³ Hoje Cebraspe.

¹⁸⁴ Seriam priorizados cursos “que possam se beneficiar de troncos comuns já existentes ou compartilhar uma base comum com outros novos cursos” (BRASIL, 2007a, p. 72).

Quadro 19 – Características e Premissas dos cursos BGAs na UnB (R1)

Características	Premissas
<ul style="list-style-type: none"> • Servem de base para diversos cursos da instituição; • Facilitam a mobilidade entre os cursos; • Atenderem à demanda social por cursos superiores com formação mais ampla e em tempo mais reduzido; • Exigem a gestão acadêmica integrada para garantia da qualidade e quantidade necessária; • São baseados na integração com a pesquisa, a extensão e a pós-graduação; • Tem perfil próprio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revigoração e reorientação pedagógica institucional (novo PPI); • Contratação de professores e servidores técnico-administrativos; • Uso intensivo de tecnologias de apoio à aprendizagem; • Construção de prédio de sala de aula e espaços de aprendizagem, reforma e equipamentos de anfiteatros e de laboratórios; • Modernização da Biblioteca Central (BCE).

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

Com vistas a contemplar o amplo acesso à universidade, R1 propôs a oferta de 4.280 ingressos, até o ano de 2012, com ênfase nos cursos que pudessem ser derivados de troncos de cursos já existentes, com prioridade para o turno noturno, desde que obedecendo ao interesse da unidade acadêmica e da demanda social.

O Reuni 2 (R2), por sua vez, após ratificar o diagnóstico apresentado pelo R1, no que se refere aos desafios da UnB para a ampliação do acesso à educação superior, propôs a elevação da oferta para ingresso com a criação de 4.306 vagas em novos cursos¹⁸⁵ nos quatro *campi* na UnB (Darcy Ribeiro, Planaltina, Ceilândia, Gama)¹⁸⁶. A ampliação dar-se-ia distribuída em 862 novas vagas em cursos já existentes (32 no período diurno e 10 no noturno). A maior parte desse quantitativo seria executada no ano de 2009, com 530 novas ofertas, no campus Darcy Ribeiro. Soma-se a esses números o montante de 2.244 vagas provenientes da criação de 32 novos cursos (13 diurnos e 19 noturnos), totalizando 3.106 vagas.

O restante (1.200 vagas) seria distribuído com os *campi*¹⁸⁷: Planaltina teria a criação de 2 novos cursos noturnos (Gestão Ambiental) e um diurno (Licenciatura em Educação do Campo), com 220 vagas anuais (2/2008) e aumento de 20 vagas anuais em 1 curso diurno já existente (2/2009); Ceilândia ficaria com um total de 480 vagas anuais em 5 novos cursos (Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Saúde Coletiva), 2º/2008; no Gama haveria a criação de 480 vagas anuais em 4 cursos (Engenharia Automotiva, Engenharia de Energia, Engenharia de Software, Engenharia Eletrônica), 2º/2008. Na tabela 5, são

¹⁸⁵ Propôs a criação de 32 novos cursos, sendo 19 no período noturno.

¹⁸⁶ Campus Darcy Ribeiro: Recebe variados cursos e o setor administrativo; Campus Planaltina: Recebe os cursos de Ciências Agrárias; Campus Gama: Recebe os cursos de Engenharia; Campus Ceilândia: Recebe os cursos da área da Saúde.

¹⁸⁷ Nos campus Planaltina, Ceilândia e Gama, houve a pactuação com SESu/MEC, Fase I do Programa de Expansão. Ver mais detalhes no capítulo 5.

explicitadas as projeções de vagas de ambos os projetos para o período de 2008 a 2012, no âmbito do Reuni:

Tabela 5 – Projeção de vagas (R1 e R2) – 2008 a 2012

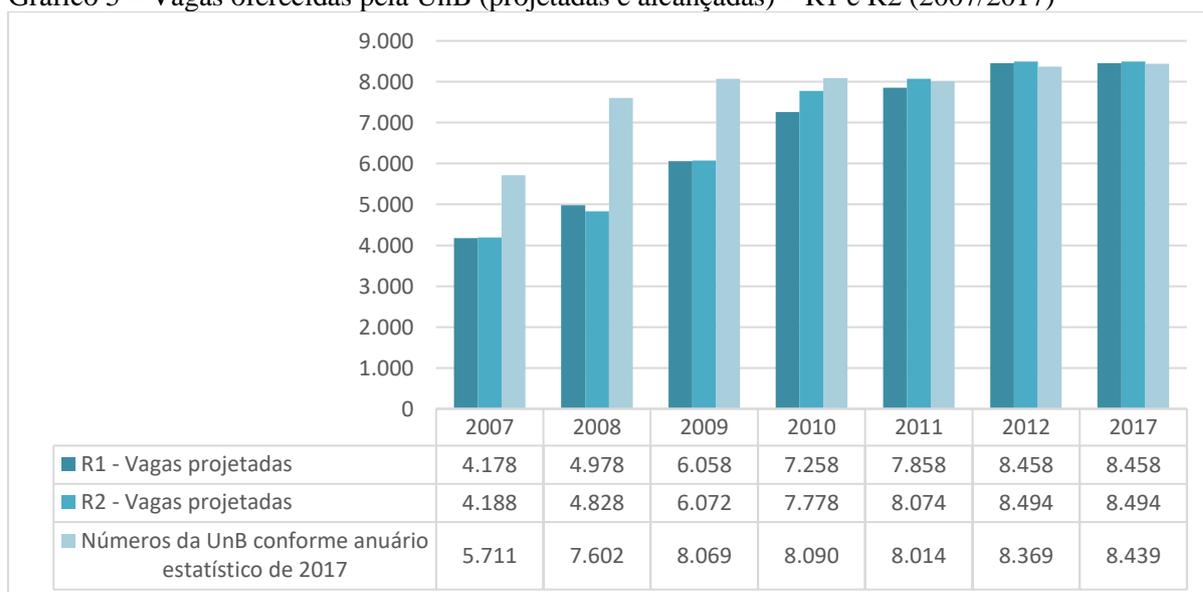
ANO	R1		R2	
	Vagas	Noturno	Vagas	Noturno
2007	4.178	910	4.188	910
2008	4.978	1.150	4.828	998
2009	6.058	1.350	6.072	1.374
2010	7.258	1.990	7.778	2.350
2011	7.858	2.590	8.074	2.490
2012	8.458	2.830	8.494	2.650
Acréscimo (2007 a 2012)	4.280 (102,44%)	1.920 (210,99%)	4.306 (102,81%)	1.740 (191,20%)

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

Observa-se que, apesar das oscilações de vagas no decorrer da implantação do Reuni, tanto R1 quanto R2 planejaram um acréscimo de, aproximadamente, 102% no número de vagas, considerando o ano base de 2007. No que se refere às vagas do noturno, a estimativa de R1 supera R2 em 19,79%, o que evidencia maior prioridade para o turno, conforme proposto pelo Decreto n.º 6.096/2007.

No processo de implantação do Reuni, as vagas projetadas, por ambos os projetos, são apresentadas a seguir:

Gráfico 5 – Vagas oferecidas pela UnB (projetadas e alcançadas) – R1 e R2 (2007/2017)



Fonte: Elaboração própria a partir do Anuário Estatístico da UnB de diversos anos.

No ano de 2007, a UnB criou 3.582 vagas por meio das novas modalidades de ensino e apresentou queda em relação a 2006, no que se refere à criação de vagas em cursos já existentes, pois saiu de 1.905 para 1.677, respectivamente. A partir de 2008, as possibilidades de criação de novas vagas¹⁸⁸, por meio do Reuni, foram ampliadas. A primeira proposta (via R1) estimou que o crescimento na oferta de vagas chegaria a 8.458 até o ano de 2012. A segunda proposta (via R2) projetou para 8.494 o quantitativo de vagas ofertadas pela UnB, no mesmo período.

Considerando que o R2 foi o projeto Reuni adotado na UnB, pode-se identificar que as vagas ofertadas até o ano de 2012 ficaram pouco abaixo da meta estabelecida (8.494), ainda que nos anos anteriores tenham superado as expectativas nessa questão. No entanto, ao se efetuar a subtração do quantitativo de vagas ofertadas nos anos de 2012 e 2007 (8.369 – 5.711), tem-se uma diferença de 2.658. O resultado da subtração representa certo crescimento no período do Reuni, porém, quando se considera a projeção de R2 de ampliação para 4.306 em cinco anos, pode-se concluir que R2 ainda precisaria de mais 1.648 novas vagas para atingir o objetivo almejado.

No que se refere à criação de cursos no período em tela (2008 a 2012), considerando as duas propostas apresentadas, tem-se o seguinte cenário de cursos projetados:

Tabela 6 – Número de cursos projetados (2007 a 2012)

	R1		R2		Números da UnB conforme Anuário Estatístico 2016	
	N.º cursos	N.º cursos noturnos	N.º cursos	N.º cursos noturnos	N.º cursos	N.º cursos noturno
2007 ¹⁸⁹	61	15	66	15	71	15
2008	67	17	78	17	80	18
2009	75	21	88	23	91	24
2010	75	21	102	33	103	31
2011	75	21	105	34	136	32
2012	85	25	110	36	138	35

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

Entre os anos de 2008 e 2012, com a evolução no número de cursos de graduação, houve superação das estimativas do R2, uma vez que em 2012 a instituição alcançou o quantitativo de

¹⁸⁸ Ressalta-se que, além das vagas propostas para o Campus Darcy Ribeiro, a UnB já tinha pactuado com a SESu/MEC a criação de novos cursos nas unidades de Planaltina, Gama e Ceilândia, até 2009. Para tal, os recursos viriam da Fase I do Programa de Expansão do Ministério da Educação, que somariam 1.280 novas vagas, além da contratação de novos servidores (docentes e técnico-administrativos).

¹⁸⁹ Ratifica-se a inconsistência dos dados da UnB, ainda que a informação faça referência ao ano de 2007, já fechado no contexto da elaboração dos projetos, os números divergem entre si. Em ambas as propostas (R1 e R2) apresentadas ao MEC, a universidade afirma ter, em 2007, o total de 64 cursos de graduação, sendo 15 no período noturno.

138 cursos de graduação, representando um crescimento 94,36%. Os cursos noturnos chegaram ao total de 35 em 2012, com crescimento de 113,46%.

No quadro abaixo são apresentados os cursos propostos para serem criados pelos projetos R1 e R2. Do total, 14 são análogos e poucos deles coincidem os turnos. Vê-se:

Quadro 20 – Proposta de novos cursos (diurno/noturno) a serem criados (R1 e R2)

	CURSOS	Reuni 1		Reuni 2	
		Diurno	Noturno	Diurno	Noturno
1	Atuária	X	-	-	X
2	Arte e Comunicação Social*	-	-	-	X
3	Arquitetura e Urbanismo	-	-	-	X
4	Biblioteconomia	-	-	X	-
5	Biotecnologia	X	-	-	-
6	Ciências Agrônômicas	X	-	-	-
7	Ciências Ambientais*	-	-	-	X
8	Ciências da Vida	-	-	-	X
9	Ciências Farmacêuticas	-	-	-	X
10	Ciências Farmacêuticas	-	X	-	-
11	Ciências da Vida	-	-	X	-
12	Comunicação Social Integrada	-	X	-	X
13	Crítica à Produção Cultural	X	-	-	-
14	Direitos Humanos	X	-	-	-
15	Educação do Campo	X	-	-	-
16	Educação Física (bacharelado)	-	-	X	-
17	Engenharia Aeronáutica	X	-	-	-
18	Engenharia Ambiental	X	-	X	-
19	Engenharia de Agroindústria	X	-	-	-
20	Engenharia de Alimentos	X	-	-	-
21	Engenharia de Computação	X	-	X	-
22	Engenharia de Produção	-	X	-	X
23	Estudos Latino-Americanos	X	-	-	-
24	Estudos Culturais*	-	-	-	X
25	Filosofia (noturno)	-	X	-	-
26	Física	-	-	-	X
27	Geofísica	X	-	X	-
28	Geologia Ambiental	X	-	-	-
29	Gestão de Meio Ambiente e Biodiversidade	X	-	-	-
30	Gestão de Agronegócio	-	-	-	X
31	Gestão de Políticas Públicas*	X	-	-	X
32	Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde	X	-	-	-
33	História	-	X	-	X
34	Informática e Tecnologia	-	-	-	-
35	Letras - Habilitação Alemão	X	-	X	-
36	Letras - Tradução Espanhol	X	-	-	X
37	Letras (Língua Estrangeira Aplicada)	-	-	X	-
38	Linguística Aplicada	X	-	X	-
39	Museologia	X	-	X	-
40	Música Popular	X	-	X	-

41	Música (licenciatura)	-	-	-	X
42	Química Tecnológica	X	-	X	-
43	Saúde Coletiva	-	-	-	X
44	Serviço Social	-	-	-	X
45	Turismo*	-	-	X	-
36	Teoria Crítica e História da Arte	-	-	-	X

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

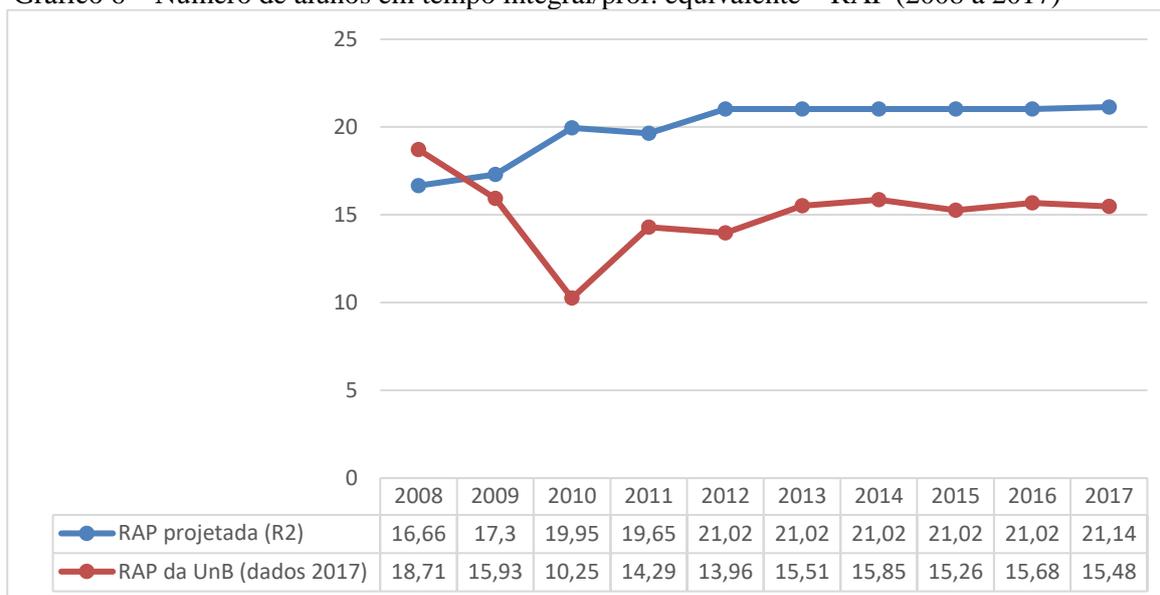
Nota 1: *Cursos Interdisciplinares (parceria entre diversas unidades acadêmicas), proposta R2.

Entre os cursos a serem criados por R2, seis deles: 1) Arte e Comunicação Social, 2) Ciências Ambientais, 3) Gestão de Política Pública, 4) Estudos Culturais (noturno), 5) Turismo, 6) Música Popular (diurno) seriam integrados ao grupo interdisciplinar, ou seja, os cursos fariam parcerias entre diversas unidades acadêmicas no desenvolvimento das atividades universitárias, os chamados consórcios de cursos. Os outros cursos manteriam a estrutura de acesso e organização curricular praticados pela instituição.

A Relação Aluno/Professor (RAP) é outro ponto destacado pela proposta do Reuni/MEC, que estabeleceu como meta 18/1 estudantes de graduação presencial por professor. Para Weska (2012), a estimativa dada para essa meta vai ao encontro das determinações dadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/1996, art. 57, que

[...] considera uma carga horária de 20 (vinte) horas semanais para os professores e salas de aula com 40 (quarenta) alunos de graduação. Tendo por base um curso de graduação com 3.000 (três mil) horas, valor médio a partir da resolução n.º 2, de 18 de junho de 2007, do Conselho Nacional de Educação – CNE, com duração de 09 (nove) semestres, ou seja, 4,5 (quatro vírgula cinco) anos, e onde cada semestre possui 15 (quinze) semanas, têm-se que $[(3.000 \text{ horas} / 9 \text{ semestres}) / 15 \text{ semanas}] = 22,2$ horas semanais. Se cada professor ministra 10 (dez) horas de aula por semana, há a necessidade de $(22,2 \text{ horas semanais} / 10 \text{ horas semanais}) = 2,2$ professores. Assim, a Relação Aluno/Professor foi obtida por meio da equação $(40 \text{ alunos por sala} / 2,2 \text{ docentes}) = 18$ alunos (WESKA, 2012, p. 28).

Nesses moldes, tanto R1 quanto R2 projetaram ir além – o primeiro propôs atingir a meta de 21,43 até 2012 e o segundo (R2) almejou o quantitativo de 21,02 (RAP). Com a expansão da UnB a partir de 2008, a RAP saiu de 18,71 para 13,96 no ano de 2012, distanciando-se em muito da meta que foi estipulada, chegando a 2017 com 15,48. Assim, em vez de elevar a RAP no período do Reuni, os dados foram de baixa. Considerando o que foi proposto pelo projeto implantado (R2) na instituição e o que a universidade atingiu no período, pode-se afirmar que a UnB não alcançou a meta desejada.

Gráfico 6 – Número de alunos em tempo integral/prof. equivalente – RAP (2008 a 2017)¹⁹⁰

Fonte: Elaboração própria a partir do Relatório de Gestão da UnB, 2017.

4.3.1 Redução das taxas de evasão

A redução das taxas de evasão nos cursos de graduação da UnB foi destacada por R1 e ratificado pelo R2 como um dos problemas a ser combatido na instituição. A UnB contabilizou, no período de 2001 a 2005, o total de 26.180 estudantes deixando a Universidade. Desse total, 15.195 estudantes (58%) se formaram e os outros 10.985 (42%) saíram por diferentes realidades: 24% abandonaram a universidade; 16% foram desligados da instituição, sendo um dos motivos o baixo desempenho acadêmico; 2% foram transferidos para outras IES (BRASIL, 2007a).

Assim, diante de tal realidade, ambas as propostas (R1 e R2) criaram metas e estratégias para superação das dificuldades. No caso do R1, as vagas ociosas na graduação seriam plenamente ocupadas e a taxa de evasão seria reduzida a níveis não superiores a 15% até 2012.

R2, por sua vez, optou pelo aumento gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação (TCG) presenciais para 90% até 2012. Então, são vistas as metas projetadas e efetivadas no período de 2008 a 2012:

¹⁹⁰ Cálculo proposto pelas diretrizes do Reuni da Relação Aluno/Professor (RAP) considera: Matrícula Projetada em Cursos de Graduação Presenciais (MAT), Docentes com Equivalência de Dedicção Exclusiva (DDE), Dedução da Pós-Graduação (DPG). Cabe salientar que foram solicitados à instituição (DPO) os dados básicos para efetuar o cálculo (RAP/REUNI), e a resposta obtida foi que as informações sobre este item estavam disponibilizadas nos Relatórios de Gestão. No entanto, esta não é a metodologia proposta pelo Reuni, uma vez que utiliza informações diferentes (Aluno Tempo Integral / Professor Equivalente). Não tendo sido possível o acesso aos dados que compõem a memória de cálculo, optou-se por utilizar os dados disponibilizados nos relatórios de gestão da UnB.

Tabela 7 – Evolução de matrículas, formados e taxa média de conclusão de cursos (projetadas e executadas) 2007 a 2012

	R1			R2			Alunos registrados e formados		
	Mat.	Formados	TCG	Mat.	Formados	TCG	Registro	Formados	TSG ¹⁹¹
2007	19.771,90	2.904	0,73	19.767,71	3.379	0,85	23.414	3.431	0,75%
2008	22.393,66	2.934	0,74	22.955,18	3.484	0,87	25.314	3.513	0,77%
2009	25.935,30	3.167	0,80	28.966,35	3.684	0,93	27.944	4.319	0,72%
2010	29.925,45	4.054	1,02	36.683,40	3.788	0,95	29.775	4.202	0,76%
2011	31.920,52	5.191	1,25	38.023,00	3.865	0,92	34.627	3.843	0,60%
2012	34.626,40	6.439	1,54	39.892,40	4.533	1,08	36.105	3.789	0,59%
Acréscimo	14.854,5	3.535	-	20.121,7	1.154	-	12.691	358	-
%	75,1%	121,7%	-	101,7%	34,1%	-	54,2%	10,4	-

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

A estimativa de R1 ficou na porcentagem de 75,1% de crescimento das matrículas, no período do Reuni, com ênfase dada ao número de formados, quando projetou um acréscimo de 121,7% em cinco anos. R2, por sua vez, planejou um crescimento de, apenas, 34,1% no número de formados em relação ao ano de 2007. A projeção para o crescimento no número de matrícula foi de 101,7% no mesmo período.

No entanto, os dados disponibilizados no anuário estatístico de 2016 evidenciam que a UnB avançou apenas 54% no número de matrículas na graduação entre os anos de 2007 a 2012. No que se refere ao número de formados, o crescimento foi de apenas 10,4%, ficando bem abaixo do planejado e esperado por R2. Considerando os dados da tabela 7, na última coluna, a Taxa de Sucesso dos cursos de graduação caiu de 0,75 para 0,59, enquanto a meta de R2 era elevar a porcentagem para 1,08. Esse fato evidencia o não cumprimento da meta estabelecida por R2, que foi requerida pelas diretrizes do Reuni, nesse caso, a redução das taxas de evasão.

¹⁹¹ Para o Ministério da Educação (MEC/Reuni), a Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação (TCG) é um indicador calculado considerando o número de diplomados nos cursos de graduação presenciais (DIP) num determinado ano e o total de vagas de ingresso oferecidas pela instituição (ING) cinco anos antes. Para o TCU, o cálculo TSG = Número de diplomados / Número total de alunos ingressantes nos cursos de graduação presenciais. Pela ausência de dados nos anuários estatísticos e nos relatórios de gestão da UnB, com o termo explícito TCG, optou-se por utilizar o TSG, uma vez que se trata de indicador análogo.

Tabela 8 – Evolução dos números de ingressantes e formados na UnB (2007 a 2012)

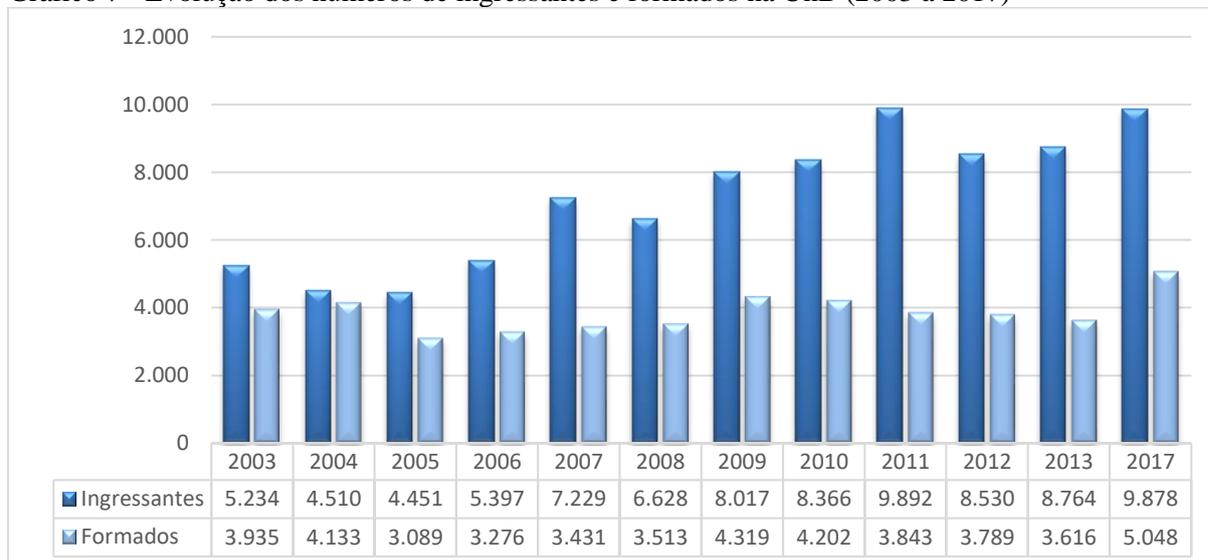
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ingressantes (vestibular)	5.761	5.208	6.075	6.201	7.545	4.737
Ingressantes (PAS ¹⁹²)	958	984	1.302	1.590	1.441	1.815
Ingressantes outras vias*	510	436	640	575	906	1.978
Subtotal de ingressantes (Vest. + PAS + outras vias)	7.229	6.628	8.017	8.366	9.892	8.530
Alunos formados	3.431	3.513	4.319	4.202	3.843	3.789
% formados	47,4%	53%	53,8%	50,2%	38,8%	44,4%

Fonte: Elaboração própria a partir do Anuário Estatístico da UnB (2016).

* Nota: Outras vias – Transferência Obrigatória, Transferência Facultativa, Acordo Cultural, Portador de Diploma de Curso Superior, Programa Estudante-Convênio, Matrícula de Cortesia e Convênio Interinstitucional.

Ao analisar os números de ingressantes e formados na UnB no período em tela, observa-se que, apesar do crescimento no quantitativo de estudantes ingressantes (saindo de 7.229 em 2007 para 8.539 no ano de 2012), mais de 50% dos estudantes que entraram não conseguiram chegar ao final do curso. Vê-se por outro ângulo:

Gráfico 7 - Evolução dos números de ingressantes e formados na UnB (2003 a 2017)



Fonte: Elaboração própria a partir do Anuário Estatístico da UnB (2017).

Considerando tais números, pode-se dizer que a UnB conserva, portanto, os mesmos problemas apontados no diagnóstico inicial feito por R1 e ratificado por R2, com altas taxas de

¹⁹² O Programa de Avaliação Seriada (PAS) é a nova modalidade de acesso ao ensino superior, de iniciativa da UnB. Trata-se de um sistema de avaliação gradual e progressiva, com provas realizadas ao final dos três anos regulares do ensino médio. Tem por objetivo a ampliação do processo de interação da universidade com o ensino médio e a redução do impacto da passagem dos estudantes para o ensino superior.

evasão. Ainda que o R2 tenha implantado suas estratégias para combater o problema, a meta de aumentar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação (TCG) presenciais para 90% até 2012 não foi atingida. Nesse aspecto, a UnB reconheceu o insucesso e prorrogou o prazo, junto ao MEC, para o ano de 2017.

No ano de 2007, a UnB apresentava um TCG equivalente a aproximadamente 72%, considerando os alunos ingressantes e formados que ingressaram por vestibular e Programa de Avaliação Seriada (PAS). Em 2013, [...] a Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação (TCG) foi de 79%. Esse número está próximo das metas estabelecidas. Após a adesão ao REUNI, a UnB firmou, junto ao MEC, a meta de atingir, até 2017, a TCG de 90%. (UnB, 2013, p. 100).

Situação análoga aconteceu com a proposta de ocupação de vagas ociosas. Na perspectiva de R1, a UnB tem dedicado esforços para o preenchimento de todas as vagas no início dos cursos de graduação ao realizar várias chamadas dos candidatos aprovados nos processos seletivos (Vestibular e PAS). Ainda assim, apresenta dados que indicam declínio no aproveitamento das vagas – no final dos anos 1980, a Universidade ocupava quase 30% das vagas geradas por desligamento e em 2006 pouco mais de 5%. Para se ter uma ideia, em 2005, a universidade recebeu 4.436 novos estudantes de graduação. No mesmo ano, 3.167 jovens concluíram seus cursos e outros 2.248 abandonaram ou foram desligados da Universidade. Assim, considerando o total de vagas ociosas, geradas pela evasão, nesse ano

[...] apenas 108 (5%) foram reocupadas por meio de transferência facultativa. Embora esses dados representem uma leitura pontual, a média do percentual de reocupação de vagas ociosas na universidade é de 5,2% nos últimos dez anos. Em várias outras grandes universidades federais do Brasil, há mecanismos em funcionamento que reocupam a quase totalidade dessas vagas. Nesse sentido, há muito o que fazer na UnB (BRASIL, 2007a, p. 75).

Diante de tal realidade de R1, foram estabelecidas as seguintes estratégias: a) a definição e implantação de novas políticas de organização curricular a fim de promover maior flexibilidade aos cursos; b) definição e criação de quatro novos cursos, de caráter não profissional, denominados Bacharelados em Grandes Áreas, nesta nova concepção curricular, baseados em unidades curriculares de cursos de graduação da UnB; c) Estabelecimento de normas que facilitassem o acesso de estudantes ou egressos de BGAs a cursos específicos da área, ou vice-versa, uma vez que possuem base de formação semelhante. Além disso, R1 propôs a implementação de “banco de dados”, com vistas a acelerar a ocupação das vagas ociosas, considerando os seguintes casos:

1. Facilitar mudanças de cursos internas e disponibilizar vagas remanescentes, por meio de editais de transferência facultativa, para alunos oriundos de outras IES;
2. Implementação de sistema de validação de crédito, agilizando o aproveitamento de disciplinas feitas em outras instituições, com vistas a permitir que alunos transferidos possam graduar-se em menor tempo;
3. Regulamentação de normas que permitam a reocupação de vagas nas etapas terminais de cursos específicos por portadores de diploma de cursos superiores.

Na proposta para preenchimento das vagas ociosas, R2 estabeleceu a reocupação plena dessas vagas nos cursos de graduação, com meta para ser alcançada até 2012. Para tal, promoveria:

- A. Mudança de curso na UnB - definição e aprovação nos conselhos da universidade de normas que flexibilizem a reocupação de vagas ociosas, por estudantes da própria instituição;
- B. Transferência facultativa para a UnB - definição e aprovação nos conselhos da universidade de normas que flexibilizem, sem perder a qualidade, a reocupação de vagas ociosas remanescentes por estudantes de outras IES;
- C. Flexibilização da equivalência entre disciplinas de diferentes cursos da UnB e de outras IES - edição de normas que fixem tempo de análise e critérios de avaliação.

De acordo com o Relatório de Avaliação Institucional (2013), a UnB desenvolveu estudos ao longo do período de implantação do Reuni para combater tal problema. Nesse processo, as vagas ociosas geradas por evasão dos estudantes foram devolvidas para os cursos, na forma de vagas para o ingresso primário (PAS e Vestibular) durante os processos seletivos semestrais.

Entretanto, apesar das iniciativas, o número de vagas ociosas cresceu em decorrência da falta de candidatos aprovados nos processos seletivos. No ano de 2007, foram 54.585 inscritos nos processos seletivos na UnB e em 2012 chegou ao total de 60.967 candidatos para ingresso à educação superior. Tais números evidenciam a demanda elevada para o acesso aos cursos de graduação no DF, bem como o funil que os candidatos precisam passar para serem aprovados numa instituição de educação superior pública, uma vez que o tradicional vestibular é altamente excludente e insuficiente para medir o conhecimento e a intelectualidade do candidato. No entendimento de Anísio Teixeira,

A prova consiste em considerável massa de perguntas e problemas, não visando apurar o que os alunos saibam, mas a sua ignorância, sendo algumas perguntas e problemas

quase diríamos capciosas. Geralmente, ao contrário dos demais exames, este não se preocupa em relacionar-se com o que foi *ensinado* ao aluno, nem sempre se limitando ao programa da escola secundária. Diante disto, é claro que o exame é uma prova no escuro. O aluno aprovado sente-se um pouco como se tivesse tirando um prêmio na loteria. A expressão social é a de ter sido *feliz* no exame, no sentido de ter tido *sorte*. Este aluno *feliz* chega à escola com uma dose apreciável de euforia e até com certo orgulho, o que lhe dá elementos para se sentir motivado e curioso do que seja o ensino superior. Tal motivação geralmente se apaga no primeiro ano, salvo raras exceções (TEIXEIRA, 2005, p. 231)

Tal situação, no entanto, pode causar sentimento de vazio nos estudantes, uma vez que terão frustração, não sendo contemplados com o curso que, de fato, desejam. Com efeito, as possibilidades de evasão e abandono são ampliadas. Sobre essa situação, Anísio Teixeira, colocando-se na posição de crítico das restrições de acesso aos espaços da universidade, defende a abertura dos portões desta instituição para a juventude que termina o Ensino Médio¹⁹³, especialmente para aqueles que desejam conhecer os espaços acadêmicos, “alimentar-se” pelo saber e pelo desejo de continuar a busca por mais conhecimento em âmbitos superiores.

4.4 Reestruturação Acadêmico-Curricular

4.4.1 Revisão da estrutura acadêmica

Para contextualizar a instituição no item Reestruturação Curricular, R1 faz referência ao projeto arrojado e inovador desenvolvido por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro na década de 1960. Projeto esse que acaba com o sistema de cátedra, até então muito praticado nas universidades brasileiras, “e estabelecia um sistema acadêmico baseado em um modelo duplo integrado de institutos e faculdades. Nesse modelo, os institutos e as faculdades tinham funções específicas e atendiam, em suas áreas de competências específicas, a toda universidade” (BRASIL, 2007a, p. 76).

O Plano Orientador da UnB era caracterizado pela flexibilização curricular e revolução na abordagem pedagógica, o que representou inovação no contexto acadêmico brasileiro. As aulas magnas eram direcionadas a um número grande de estudantes e complementadas com atividades práticas, além de estudos dirigidos e avaliação personalizada. Apesar de ser inovador, o projeto pedagógico institucional idealizado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro deixou gradativamente de ser executado, por diferentes circunstâncias, entre elas a imposição do regime militar.

¹⁹³ O ensino médio era secundário, na época.

Além desses pontos, R1 destaca que, no contexto de elaboração do Plano Reuni, a UnB não tinha um Projeto Pedagógico Institucional (PPI)¹⁹⁴ em execução que servisse de guia e base para a formação na graduação, pós-graduação e que, por isso, deixava a instituição em débito com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES/2004). Com efeito, as faculdades e institutos traçavam caminhos que, por vezes, se divergiam entre si, dificultando a flexibilidade curricular e o trabalho interdisciplinar. A ausência de um PPPI refletiu de diferentes formas, como exemplo:

- Dificuldade na oferta de “disciplina de serviço” – as disciplinas que institutos e faculdades oferecem para cursos de outras unidades, seja na qualidade ou no número de vagas ofertadas;
- Sobrecarga de horas-aula de discentes e docentes – muitas aulas expositivas e poucas atividades alternativas de aprendizagem;
- Lentidão nas reestruturações curriculares necessárias ao cumprimento da legislação e dos requisitos do mundo do trabalho;
- Organização acadêmica e práticas pedagógicas pouco eficientes (excesso de aulas expositivas e sobrecarga de tarefas para o professor);
- Dificuldade na estrutura de cursos de graduação com característica multidisciplinar, cada dia mais solicitados, tendo em vista as demandas de cursos de graduação em novas áreas de acordo com a dinâmica imposta na era do conhecimento;
- Baixa integração, em muitos cursos, da pesquisa e da pós-graduação com a graduação.

Outro ponto a destacar é a ineficiência do sistema de controle das atividades acadêmicas – a implantação do Sistema de Graduação (SIGRA)¹⁹⁵ não contemplava todas as necessidades

¹⁹⁴ As siglas PPI ou PPPI foram utilizadas por R1 e R2, respectivamente, mas ambos fazem referência ao mesmo documento, o Projeto Institucional. O Projeto Pedagógico difere do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do plano estratégico – pois é um instrumento de gestão acadêmica para projetar a Universidade para frente, ir além, é pensar o futuro, buscar um rumo, uma direção estabelecendo diretrizes que levem o contínuo desenvolvimento institucional. Devendo, portanto, ser um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas internos, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. É “político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável” (VEIGA, 2014, p. 2).

¹⁹⁵ O Sigra é uma plataforma de gerenciamento de matrícula defasada. Foi desenvolvida no início dos processos de informatização nos anos de 1980. A UnB está em vias de adotar uma plataforma mais avançada e está

na instituição, pois não apresentava flexibilidade, limitando-se a registrar basicamente disciplinas de graduação, fato que sobrecarregava os coordenadores e técnicos no trabalho de registro e acompanhamento de outras atividades acadêmicas (BRASIL, 2007a).

Diante da realidade apresentada, R1 propôs o desenvolvimento de um PPPI que estabelecesse as bases, diretrizes e orientações pedagógicas e acadêmicas nos cursos de graduação e formação dos estudantes. A proposta R2, embora tenha colocado o PPPI como prioridade em outros itens, neste (revisão da estrutura acadêmica) se limitou a indicar a flexibilização das normas institucionais para mudanças de cursos e transferências, ampliação do auxílio ao estudante, por meio de apoio à permanência e moradia estudantil, e bolsa de iniciação científica, docência, extensão e monitoria, bem como melhoria no âmbito da gestão da instituição (BRASIL, 2007a).

Quadro 21– Metas para revisão da estrutura acadêmica (R1 e R 2)

R1	R2
Desenvolvimento do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que estabeleça as bases, diretrizes e orientações pedagógicas e acadêmicas nos nossos cursos de graduação e formação de nossos estudantes (2008).	Flexibilização da normatização para mudança de cursos e transferência facultativa.
Definição de um sistema de gestão acadêmica responsável pelo gerenciamento dos Bacharelados em Grandes Áreas de modo a garantir que as disciplinas iniciais sejam ofertadas por professores mais experientes e motivados (2008-2010).	Ampliação do programa de apoio à permanência estudantil.
Repactuação entre as unidades acadêmicas de maneira a garantir a oferta adequada das disciplinas de serviço, necessárias a diferentes cursos, e definir um sistema de equivalência entre estas disciplinas e as atuais (2008-2010).	Ampliação do programa de moradia estudantil da UnB em 60%.
Redução do número de horas-aula expositivas com aumento das atividades dos estudantes nas unidades curriculares, respeitando as especificidades de diferentes áreas (2008-2012).	Aumento do número de bolsas de permanência, iniciação científica, iniciação à docência, extensão e monitoria.
Reorganização da estrutura acadêmica de modo a se obter um sistema integrado de institutos e faculdades, no qual cada unidade atenda a toda a universidade em sua área de competência (2008-2012).	Avaliação, aperfeiçoamento e modernização da gestão de órgãos de apoio e de informação.
Evolução dos cursos específicos, quando viável, de forma a sincronizar suas etapas iniciais com os Bacharelados em Grandes Áreas (2008-2012).	
Etapa inicial dos cursos realizada em cogestão com a administração superior da Universidade a fim de garantir a oferta necessária com garantia de qualidade (2008-2012).	

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

negociando há vários anos com a UFRN para um sistema desenvolvido por ex-técnicos da UnB, que se transferiram para a UFRN e lá criaram o SIGAA, hoje o principal sistema de gestão acadêmica do sistema federal.

Para alcançar tais metas, R1 criou diferentes estratégias, entre elas destaca-se o desenvolvimento do PPI, o qual contemplaria os seguintes pontos: a) aumentar a flexibilidade curricular, com possibilidade de diferentes trajetórias formativas para um mesmo diploma; b) revisão da gestão acadêmica, a fim de garantir que cada unidade acadêmica fosse responsável pela formação, para a universidade, em sua área de competência; c) abordagem ativa no processo ensino-aprendizagem, a fim de favorecer o desenvolvimento da autonomia do aprendiz; d) revisão da estrutura da docência, contando com a participação de monitores e tutores no apoio aos professores no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007a, p. 77).

Para garantir que os estudantes recém-chegados à universidade tivessem contato com disciplinas ministradas por professores mais experientes e motivados, foi proposta pelo R1 a definição de um sistema de gestão acadêmica responsável pelo gerenciamento dos Bacharelados em Grandes Áreas. Ao mesmo tempo, seria realizada “uma pactuação entre as unidades acadêmicas de maneira a garantir a oferta adequada das disciplinas de serviço, necessárias a diferentes cursos, e definir um sistema de equivalência entre estas disciplinas e as atuais” (BRASIL, 2007a, p. 77).

No que se refere ao pedagógico, R1 propôs a redução do número de horas-aula expositivas, com aumento das atividades dos estudantes nas unidades curriculares, respeitando as singularidades de cada área. E o ponto mais representativo dessa proposta foi a possibilidade de

[...] reorganização da estrutura acadêmica de modo a se obter um sistema integrado de institutos e faculdades, no qual cada unidade atenda a toda a universidade em sua área de competência. [...] Além disso, pretende-se que os cursos específicos evoluam, quando viável, de forma a sincronizar suas etapas iniciais com os Bacharelados em Grandes Áreas. Nesse sentido, a etapa inicial dos cursos será realizada em cogestão com a administração superior da Universidade, a fim de assegurar a oferta necessária com garantia de qualidade (BRASIL, 2007a, p. 77).

Sem apresentar as estratégias para o item em questão, R2 listou, apenas, as etapas de execução, nas quais estão a realização de Ciclo de Seminários Internos, além de reforma, ampliação e/ou (re)adequação dos espaços físicos da UnB, incluindo laboratórios, biblioteca, blocos de salas de aula, estudos e de tutorias, aquisição de mobiliário e contratação de docentes e servidores técnico-administrativos.

4.4.2 Reorganização dos cursos de graduação

R1 destaca a existência de alguns problemas crônicos, que também fazem parte de outras IES públicas federais do país e que precisam ser combatidos, são eles: a) gargalo de acesso ao ensino superior público; b) dificuldade dos ingressantes em definir seus cursos de preferência e, quando necessário, muda de curso, o que gera índice de evasão que pode ser reduzido; c) problemas em disciplinas de serviços – as disciplinas que institutos e faculdades oferecem para cursos de outras unidades – tais como vagas insuficientes, altos índices de reprovação, oferta centrada e professores substitutos; d) dificuldade de alunos para obtenção de vagas em muitas disciplinas; e) sobrecarga de horas-aula de alunos e docentes. Entre as dificuldades existentes, um dos fatores de peso é a inexistência do PPPI, portanto, a sua estruturação torna-se base para o fortalecimento institucional.

Em outra frente, ao reproduzir o diagnóstico elaborado por R1, R2 reconhece as dificuldades apontadas e acrescenta a superposição ou redundância na oferta de disciplinas similares por diferentes unidades na UnB e propôs as seguintes metas:

Quadro 22 – Metas para a reorganização dos cursos de graduação

R1	R2
Fortalecimento quali-quantitativo das bases de todos os cursos de graduação da UnB até 2012.	Implementação de Sistema de Ingresso por Área de Conhecimento, reunindo diversos cursos com afinidade epistemológica e curricular. <u>Cada área oferece um “ciclo básico”</u> , com duração variada de acordo com a área, e ao final do básico o estudante faz opção por um curso dos cursos (2010).
Atualização dos cursos para melhor atender às diretrizes curriculares e às demandas da sociedade.	Criação de Programa de Tutoria, em parceria com a pós-graduação, com o intuito de fornecer apoio à disciplina de serviços, oferecida nos semestres iniciais de diversos cursos, com turmas com grande número de alunos (2009).
	Elaboração do Plano Estratégico para Aperfeiçoamento das Práticas Pedagógicas e Incentivo à Docência (2009).
	Aperfeiçoamento do sistema de avaliação docente empregado na UnB (2009).
	Normatização das atividades sob responsabilidade de tutores, incluindo a carga horária semanal mínima e máxima para os estudantes de pós-graduação (2009).
	Criação de cursos de natureza interdisciplinar.
	Otimização da oferta de disciplina e eliminação de redundâncias.

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

Observa-se, neste item, certa proximidade entre as metas do R2 e as pretendidas do R1. No entanto, são propostas diferentes, uma vez que R1 propôs os cursos em Bacharelado em Grandes Áreas (BGAs), distribuídos em quatro áreas, são elas: 1) Bacharelado em Ciência da

Vida; 2) Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnologias; 3) Bacharelado em Ciências Humanas e Sociais; 4) Bacharelado em Letras e Artes (BRASIL, 2007a).

Figura 9 – Bacharelados em Grandes Áreas BGAs (R1)



Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

Na perspectiva de R1, essa proposta possui alta possibilidade de mobilidade entre os cursos e de flexibilidade política de organização curricular para os novos cursos. Viabiliza, portanto, a “definição de um sistema de equivalências entre os mesmos e de cada um deles com outros cursos de graduação da mesma área” (BRASIL, 2007a, p. 79).

Quadro 23 – Etapas de execução para a reorganização dos cursos de graduação (R1 e R2)

R1	R2
A definição e implementação da nova política de organização curricular.	Ciclo de Seminário para definição e implementação da nova política de organização curricular (2008 a 2010).
Repactuação entre as unidades acadêmicas para a definição das disciplinas de serviços adequadas aos vários cursos da universidade.	Repactuação entre as unidades acadêmicas para definição das disciplinas de serviços adequadas aos vários cursos da universidade (2008 e 2009).
Definição e implementação dos BGAs, baseados nas disciplinas repactuadas nas unidades acadêmicas, propiciando a mobilidade interna e o fortalecimento das bases iniciais de todos os cursos das universidades.	Elaboração e implantação de Plano Estratégico para Aperfeiçoamento das Práticas Pedagógicas e Incentivo à Docência (2009 e 2010).
Definição de equivalência entre as disciplinas dos cursos específicos com aquelas repactuadas nas unidades acadêmicas, quando do interesse do curso.	Implantação do Sistema de Tutoria (2009).
	Implantação do Sistema de Ingresso por Área de Conhecimento, nos termos aprovados pelo CEPE (2010).

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

Enquanto R1 propõe uma nova política de organização curricular, R2 salienta a necessidade de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas existentes, necessitando, para tanto, de elaboração e implantação de plano estratégico. Tal indicação reforça a ideia de manutenção de um sistema que é criticado por diferentes educadores, incluindo Anísio Teixeira, que pensou numa UnB inovadora, moderna, flexível, servindo de modelo para muitas outras instituições do país.

Um dos pontos destacados por R2¹⁹⁶ foi a meta de otimização da oferta de disciplina e eliminação de redundâncias. Redundância essa que se faz presente em diferentes cursos no contexto atual da instituição, que oferta as disciplinas com conteúdos análogos, como é o caso dos cursos de licenciatura, e que poderia, de fato, ser otimizados de modo a potencializar o trabalho docente, são exemplos das disciplinas: didática, políticas educacionais, sociologia, psicologia e filosofia da educação.

Na meta em que R2 explicita o termo “ciclo básico” semelhante à proposta do R1, não foram seguidos os mesmos padrões dos BGAs, mas se criaram os Consórcios de Cursos no intuito de atender a essa demanda, porém, somente alguns cursos fizeram parte e por um curto período de tempo. O projeto não vingou e a organização curricular permaneceu como estava – semisseriada, com disciplinas obrigatórias, optativas e de módulo livre.

4.4.3 Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada

A gênese e as reformas do sistema educacional brasileiro produzem inúmeras titulações com grau reduzido de interarticulação entre as áreas do conhecimento (a exemplo da licenciatura e do bacharelado), denominações profissionais específicas, diploma de tecnólogo. Diante de tal realidade, a reestruturação da arquitetura curricular da UnB torna-se uma demanda que urge por mudanças.

Para R1, os problemas advindos da estrutura curricular vigente no país provocam, entre outros, o ensino elitista no âmbito da universidade pública, precocidade na escolha da carreira profissional, seleção limitada e pontual para ingresso na graduação, “estreiteza dos currículos dos cursos de graduação, distanciamento entre graduação e pós-graduação, [além] da

¹⁹⁶ Ver mais detalhes da nova proposta de reorganização dos cursos de graduação no capítulo 5, item PPPI.

dificuldade crescente de intercâmbio de estudantes, devido à incompatibilidade curricular com instituições de ensino superior de outros países” (BRASIL, 2007a, p. 81).

Nesse sentido, toda e qualquer proposta de estrutura curricular deve buscar a superação de tais problemas e ainda promover, de preferência, aproximações e/ou compatibilidade com os modelos vigentes nas IES no âmbito internacional. Portanto, é nesse cenário que a UnB precisa conjugar esforços de uma comunidade para o enfrentamento dos desafios, de forma a implementar um projeto que promova impactos positivos no desenvolvimento econômico e social do DF e seu entorno (BRASIL, 2007a). Sendo assim, o R1 apresenta uma proposta alternativa para a superação dos desafios que afetam a educação do país, a qual foi inspirada nas ideias de Anísio Teixeira.

Quadro 24 - Desafios e demandas da educação (R1)

	DESAFIOS	DEMANDAS
1	Formação fundamental sólida que favoreça o aprendizado ao longo da vida;	Ampliação do acesso à universidade;
2	Alta qualidade e eficiência na formação universitária, sem duplicação de esforços;	Desenvolvimento de habilidades e competências voltadas ao exercício da cidadania ativa pelos egressos dos cursos superiores;
3	Mobilidade estudantil;	Projeto pedagógico que favoreça a interdisciplinaridade;
4	Estrutura compatível com modelo de ensino superior do resto do mundo;	Possibilidade de estruturação multidisciplinar para cursos de graduação;
5	Escolhas profissionais mais amadurecidas pelos estudantes;	Oportunidades de experiências acadêmicas e profissionais em várias áreas, favorecendo a satisfação e a permanência bem sucedida dos estudantes;
6	Integração entre estudantes com interesses e perfis distintos;	Desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas integradoras, interdisciplinares e comprometidas com a inovação.
7	Modalidade de formação com variadas terminalidades;	
8	Estruturação de cursos de graduação na perspectiva da interdisciplinaridade;	
9	Alta flexibilidade curricular favorecendo a criação de novos cursos.	

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

O diagnóstico de R2, neste item, apresenta reflexões das comissões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) acerca da implantação do Reuni, colocando em pauta as consequências da escolha precoce do estudante nos cursos de graduação, o que gera a elevação nos índices da evasão, proveniente da troca de curso e baixo rendimento nas disciplinas. Além do mais, R2 salienta que “as estruturas de currículos em vigor apresentam, de forma geral,

elevado grau de rigidez¹⁹⁷, com cerca de 70%¹⁹⁸ dos créditos em disciplinas obrigatórias” (BRASIL, 2007a, p. 190). Nesse sentido, alguns cursos estão flexibilizando os créditos obrigatórios, ofertando disciplinas organizadas em cadeias de seletividade, em que o estudante faz o seu itinerário, escolhendo as disciplinas pré-fixadas, mas essa ação não era generalizada.

Nesse cenário, há, ainda, a necessidade de aperfeiçoar a oferta das disciplinas optativas, melhorar o aperfeiçoamento de atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação, de forma a estimular que elas se constituam efetivamente numa oportunidade de integração do estudante com a sociedade. Diante do exposto, ambas as propostas apresentam as seguintes metas:

Quadro 25 – Metas para a diversificação das modalidades de graduação

R1	R2
Criação e implantação de quatro cursos de graduação com características não profissionais BGAs, até 2009. <ul style="list-style-type: none"> • Ciências da Vida, • Ciências Humanas e Sociais, • Ciências Exatas e Tecnologias, • Letras e Artes. 	Elaboração do PPPI, fundamental e balizador das estratégias deste projeto, permitindo a consolidação da Universidade como um conjunto harmonioso, composto por 4 <i>Campi</i> , reconhecendo a importância do equilíbrio entre ensino, extensão e pesquisa, e estabelecendo as bases, diretrizes e orientações pedagógicas e acadêmicas, assim como as estratégias para o aperfeiçoamento da gestão universitária - 2008/2009.
Criação de um programa para pesquisa e acompanhamento dos egressos dos BGAs até 2011.	Criação e implantação de seis cursos de graduação interdisciplinares, por meio de parceria entre diversas unidades acadêmicas, até 2012: <ul style="list-style-type: none"> • Ciências Ambientais, • Arte e Comunicação Digital, • Estudos Culturais, • Gestão de Políticas Públicas, • Museologia e • Turismo.
	Implantação de sistema de ingresso por áreas de conhecimento, nos termos definidos pelo Cepe - 2010.

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

Para alcançar tais objetivos, R1 estabelece como principal estratégia a definição de um PPI para a UnB, ainda no ano de 2008, com vistas a estabelecer requisitos para uma nova

¹⁹⁷ R2 entra em contradição nessa questão ao defender, anos depois, esse modelo de organização curricular. Cf capítulo 5.

¹⁹⁸ Essa organização curricular está explicitada no artigo 89 do regimento interno da UnB - § 2º As disciplinas obrigatórias de cada curso constituem, no máximo, 70% (setenta por cento) dos créditos exigidos para conclusão do curso. § 3º As disciplinas do Módulo Livre são de livre escolha do aluno entre as disciplinas oferecidas pela Universidade e correspondem a 24 (vinte e quatro) créditos, pelo menos, para os cursos regulares de duração plena (UnB, 2011).

arquitetura curricular que supere os problemas apontados anteriormente. Entre as principais características dos BGAs, estão a formação acadêmica sólida e o desenvolvimento de competência e habilidades gerais relacionadas a uma grande área do conhecimento.

Os BGAs deverão propiciar formação universitária de amplo espectro em uma grande área do conhecimento, que poderá, ou não, anteceder a formação de graduação específica nas áreas acadêmicas ou profissional ou artística ou na pós-graduação. Os bacharelados em grandes áreas representam uma alternativa avançada de estudos superiores que permitirão reunir, numa única modalidade de curso de graduação, um conjunto de característica que hoje vem sendo requerida pela sociedade e pelo mundo do trabalho. O egresso dos bacharelados em grandes áreas recebe diploma de graduação e com preparo para atuar no mundo do trabalho com profissionais com base sólida na grande área de formação, adequada para progredir sua trajetória profissional. Também poderão continuar numa formação em cursos de graduação específicos (BRASIL, 2007a, p. 82).

Foi pensando nos problemas advindos da formação precoce/prematura do estudante, que a UnB, em sua gênese, foi estruturada em Institutos Centrais e Faculdades, de modo que os alunos tivessem acesso aos cursos introdutórios para serem preparados intelectual e cientificamente para seguir os cursos profissionais nas Faculdades. Sobre os Institutos, esses

[...] funcionarão em quatro níveis: o introdutório (2 anos), que pode ser estendido por mais um ano para o bacharelado (3 anos), o treinamento especializado (5 anos) e a pós-graduação (7 anos), ao nível de doutorado. As faculdades receberão estudantes já preparados nos cursos introdutórios de dois anos dos Institutos e lhes darão treinamento especializado para exercer uma profissão. A graduação nestas carreiras tradicionais será possível após o número mínimo de anos de estudo exigido por lei para cada tipo de ensino superior (TEIXEIRA; RIBEIRO, 1962, p. 1).

Sendo assim, o estudante tem a oportunidade de se examinar e se descobrir e, com mais maturidade, ter condições de fazer suas opções – ou “de deixar a universidade por não ser feito para ela, ou de achar que lhe bastam os conhecimentos adquiridos, ou de escolher uma das carreiras acadêmicas, ou uma das carreiras profissionais” (TEIXEIRA, 2010, p. 156). Pode ainda optar pela continuidade dos estudos na pós-graduação de pesquisa ou magistério superior.

A proposta estratégica de R2, direcionada para a diversificação das modalidades de graduação, dar-se-ia pela realização de Ciclos de Seminários visando à elaboração e implantação do PPPI, além de estabelecimento de sistema de ingresso por área de conhecimento, reunindo voluntariamente diversos cursos com afinidade epistemológica e curricular. Cada área oferece um “ciclo básico”, com duração variada de acordo com a área e, ao final do básico, o estudante faz a opção por um dos cursos. Dessa forma, R2 acredita que tal modelo evitará

[...] a escolha precoce da profissão, permitindo que esta seja feita mais tardiamente, após o estudante conhecer melhor as estruturas dos cursos e suas possíveis alternativas profissionais; amplia o leque de opções profissionais dentro de enfoques epistemológicos e curriculares similares; permite a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos diferenciados; propicia a mobilidade estudantil e contribui para reduzir as taxas de evasão (BRASIL, 2007a, p. 191).

Outras estratégias foram incluídas pelo R2, a saber: a flexibilização na equivalência entre disciplinas cursadas dentro da própria universidade e em outras IES; minimização da oferta de disciplinas restritas, que são direcionadas a estudantes de apenas um curso; criação de cursos de graduação interdisciplinares, com participação de diversas unidades, visando possibilitar formação de estudantes para a atuação na sociedade em áreas que demandem conhecimento e abordagens multi e transdisciplinares.

4.4.4 Implantação de regimes curriculares e sistema de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos

A realidade da UnB, neste item, era caracterizada por ser uma estrutura acadêmica constituída de faculdades, institutos e órgãos complementares. Estrutura essa responsável pela oferta das diferentes disciplinas de graduação e pós-graduação na instituição, com suas particularidades. Então são vistos: a) Organização curricular semisseriada baseada em disciplinas obrigatórias, optativas e de módulo livre; b) currículos dos cursos baseados em fluxo, normalmente rígido e com longas cadeias de disciplinas obrigatórias; c) regime de matrículas em disciplina; d) sistema de créditos (1 crédito corresponde a 15 horas-aula); e) currículo dos cursos com alto índice de disciplinas optativas (>30%), disciplinas módulo livre (> 24 créditos); f) concepções pedagógicas de cursos sem coerência ou guia institucional. Além disso, a UnB, assim como outras IES do país, tem entrada específica e a certificação somente após a conclusão do curso (geralmente quatro anos).

R2, por sua vez, ratifica o diagnóstico feito por R1, reafirmando a não existência do PPPI. Diante do cenário, R2 estabeleceu como meta a elaboração desse documento, fundamental e balizador das estratégias desse projeto, prevendo a construção de itinerários diferenciados (2008/2009), bem como a implantação de Sistema de Ingresso por Áreas de Conhecimento, nos termos definidos pelo Cepe (2010).

Quadro 26 – Metas para implantação de regimes curriculares e itinerários formativos

R1	R2
Definição e implementação de uma nova política de organização curricular mais flexível (até 2009).	Elaboração do PPPI, prevendo os itinerários formativos (2008/2009).
Definição e implementação dos BGAs (até 2009).	Implementação de Sistema de Ingresso por Área de Conhecimento (CEPE – 2009).

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

RI propôs mais flexibilidade no processo com a implementação de uma nova política de organização curricular até 2009 – os BGAs. Esta nova política seguiria os modelos de concepções existentes em várias universidades da América do Norte, Europa e Ásia, onde se enfatizam a flexibilidade e a formação com atendimento de objetivos institucionais de áreas específicas (BRASIL, 2007a, p. 83).

A reestruturação curricular dos cursos de graduação será um modelo de formação por objetivos – a principal ideia nessa proposta “é que há um conjunto de objetivos institucionais de áreas específicas que devem ser satisfeitos pelos estudantes para a obtenção de um diploma. Desses objetivos, destaca-se a necessidade de contabilização de um número específico de crédito em cada curso” (BRASIL, 2007a, p. 83). O modelo é formativo, com base em acúmulo de créditos nas diversas áreas de um curso, bem como no desenvolvimento de competências e habilidades no âmbito das áreas ou característica institucional. Em outras palavras, com característica estrutural de flexibilidade, com possibilidade de o estudante ter várias trajetórias formativas para a obtenção do mesmo diploma (BRASIL, 2007a).

R1 salienta ainda que o modelo é de fácil implementação, podendo inserir gradativamente o modelo vigente, sem, no entanto, provocar mudanças drásticas na instituição – “num primeiro momento, as disciplinas obrigatórias podem ser vistas como únicas possibilidades de créditos em suas respectivas áreas. Em momentos posteriores, a flexibilidade pode ser adicionada, incorporada alternativas de disciplinas e créditos àquelas obrigatórias” (BRASIL, 2007a, p. 83).

Assim, integrada a essa flexibilidade curricular, os novos cursos em grandes áreas permitirão a implementação de um sistema de titulação mista – os cursos específicos podem ser iniciados e concluídos em um único ciclo ou, também, podem ser realizados a partir de um ciclo inicial, a exemplo do bacharelado em grandes áreas, que permitirá maior flexibilidade curricular.

Como estratégia para tais metas, R2 reproduz as mesmas ações propostas no item 5.2.3, acrescentando: o estabelecimento de sistema de ingresso por área de conhecimento, reunindo diversos cursos com afinidades epistemológicas do PPPI; flexibilização dos editais internos de

duplo curso, dupla habilitação e mudança de curso; ampliação da participação da comunidade estudantil da universidade em projetos de extensão de ação contínua; implantação de um sistema simplificado de reconhecimento de proficiência (BRASIL, 2007a)

Embora não houvesse obrigatoriedade¹⁹⁹ de complementos neste item, R1 faz a opção de enriquecer a informação e apresenta pontos a serem superados na UnB, especialmente no que se refere ao processo de transição de modelo, são eles: 1) atual estrutura acadêmica da instituição; 2) política de organização curricular; 3) rigidez curricular; 4) regime de matrículas em disciplinas; 5) sistema de créditos; 6) concepções pedagógicas dos cursos sem coerência institucional; 7) baixa mobilidade estudantil dentro da universidade; 8) entrada específica para o curso.

Nesse cenário, R1 propôs realizar o processo de transição entre os modelos preservando a qualidade dos cursos e das atividades de pesquisa, pós-graduação e extensão da universidade até 2012. Tal iniciativa consistiria nos seguintes pontos: PPI, implantação de nova política de organização curricular, definição e implementação dos BGAs, repactuação entre as unidades acadêmicas para atendimento institucional das disciplinas de serviço, readequação dos cursos de graduação ao novo PPPI e criação de novos cursos específicos. Para tal, algumas ações serão implantadas e, entre as já citadas, incluem:

Quadro 27 – Proposta de ações R1 para a transição de modelo

2008 e 2009	Repactuação entre unidade acadêmica das disciplinas de serviços que atendam a toda a universidade.
2008 e 2009	Concepções e estruturação dos BGAs de acordo com a nova política de organização curricular e com as unidades curriculares resultantes da repactuação realizada com as faculdades e institutos.
2009	Implantação dos BGAs, compartilhando potencialmente a base inicial dos vários cursos de graduação específicos da UnB.
2008 a 2012	Revisão curricular dos atuais cursos de graduação para adequação ao novo projeto pedagógico institucional.
2009	Implantação de sistema de mobilidade estudantil entre cursos.
2009 a 2012	Criação de novos cursos de graduação específicos em sintonia com o novo projeto pedagógico institucional e com os BGAs.

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

¹⁹⁹ Somente R1 apresenta esclarecimento neste item.

4.5 Renovação Pedagógica da Educação Superior

4.5.1 Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica

Na UnB, existem diferentes ações dispersas que buscam integração/aproximação da universidade com a educação básica, a exemplo do Programa de Avaliação Seriada (PAS) e da realização de estágio de estudantes de cursos de licenciatura nas escolas do Governo do Distrito Federal (GDF), porém, ambas não se interagem.

Não é demais deixar registrado que, nos últimos anos, a UnB deixou de ser uma opção de educação superior para estudantes das escolas públicas. O nível de desligamento é crescente em decorrência do baixo desempenho acadêmico, especialmente no início dos cursos, o que sinaliza haver problemas, tanto no processo seletivo praticado pela instituição quanto na receptividade do graduando na universidade, além de problemas na formação realizada no ensino médio. Formação essa, por vezes, direcionada para os processos seletivos, uma espécie de treinamento em detrimento da formação mais conceitual e ampla. Além disso, o abandono e/ou mudança de cursos é elevado, o que evidencia desconhecimento das características dos cursos por parte dos alunos (BRASIL, 2007a).

Quadro 28 – Metas para articulação da educação superior com a educação básica

R1	R2
A integração institucional e ampliação das diversas ações realizadas junto ao ensino fundamental público, a fim de promover melhoria sistêmica da educação pública, até 2012;	Integração institucional e ampliação das diversas ações realizadas junto ao ensino básico público, a fim de contribuir para a melhoria sistêmica da educação pública e formar estudantes sintonizados com a realidade da educação básica (2010);
Ampliar as expectativas e oportunidades de acesso e permanência na Universidade de Brasília aos estudantes das escolas públicas do Distrito Federal e seu entorno, até 2012;	Ampliação das expectativas e oportunidades de acesso e permanência na UnB aos estudantes das escolas públicas do DF e seu entorno (2012);
Incrementar o envolvimento da universidade no processo de formação continuada dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal e seu entorno, até 2012.	Ampliação do número de licenciados formados, particularmente nas áreas de maior demanda por docente para o ensino médio.

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

R1 estabelece como estratégia o investimento no incremento de programas de extensão de ação contínua que aproximam a UnB da escola pública, além de criação de um programa de formação dos professores do ensino médio da rede pública do GDF (especialização e mestrado)

através do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)²⁰⁰; aprimorar os processos seletivos de acesso à universidade, de maneira a favorecer uma formação de melhor qualidade do ensino médio; estabelecer programa anual de divulgação da UnB e seus cursos junto às escolas públicas do DF e entorno, melhorando o nível de informação geral. Propôs, também, o estabelecimento de parceria junto ao GDF, que possibilite a todos os alunos da rede pública a participação no PAS para acesso à UnB²⁰¹.

Buscar-se-iam parcerias com os municípios do entorno para que os alunos das escolas públicas dessas regiões também tivessem as taxas de inscrição custeadas pelo governo. O PAS seria utilizado como instrumento de avaliação da qualidade do ensino nas escolas da rede pública do GDF, com vistas à definição de políticas de aprimoramento do ensino (BRASIL, 2007a).

Entre as etapas de execução está o incremento de envolvimento da universidade no processo de formação continuada dos professores da rede pública do GDF e entorno; integração institucional e ampliação das diversas ações realizadas junto ao ensino fundamental público, a fim de melhoria sistêmica da educação pública; ampliar as expectativas e oportunidades de acesso e permanência na UnB aos estudantes das escolas públicas do GDF e entorno.

R2 estabelece as seguintes estratégias: a) incremento de programas de extensão de ação contínua que aproximam a UnB da escola pública, destinando número definido de bolsas de extensão para estudantes de graduação e bolsa de iniciação à docência; b) criação de programa institucional envolvendo os cursos de licenciatura e pedagogia, a exemplo do Pibid, em parceria com DEX (Diálogos Acadêmicos), Cefet e GDF, entre outras instituições, a fim de sistematizar e aperfeiçoar as práticas pedagógicas nas escolas de ensino básico; c) ampliar a participação das unidades acadêmicas que oferecem cursos de licenciatura no Fórum Permanente de Professores (Cespe/UnB); d) avaliação pelos órgãos colegiados competentes dos processos seletivos de acesso à universidade; e) estabelecimento de um programa de divulgação da UnB e seus cursos junto às escolas públicas do DF e seu entorno, melhorando o nível de informação geral; f) consolidação de parceria junto ao GDF que possibilite aos alunos da rede pública de ensino do DF participarem do Programa de Avaliação Seriada (PAS) para acesso à UnB (essa ação teve início em 2008); g) busca de parceria com municípios do entorno para que seus alunos de escolas públicas também tivessem as taxas de inscrição custeadas pelo governo; h) discussão e aprovação em órgãos colegiados competentes de formas de democratização do acesso à UnB.

²⁰⁰ No ato de elaboração do projeto, este ponto já estava em fase de planejamento.

²⁰¹ Ação já em processo, com possibilidade de início em 2008.

Se por um lado havia a possibilidade de ampliação das vagas nas universidades públicas, via Reuni, de outro lado, o Prouni, criado em 2005, se fortalecia entre as opções de acesso ao ensino superior, provocando divisão dos possíveis candidatos (pública e privada). Vê-se a evolução dos números ao longo dos anos, a partir de 2007.

Tabela 9 – Número de bolsas ofertadas pelo ProUni no DF (2007 – 2019)

Ano	Semestre	Integral	Parcial	Total DF/semestre	Total anual no DF	%	Total anual no Brasil
2007	1º sem.	1.197	1.139	2.336	4.858	3,0	163.854
	2º sem.	784	1.738	2.522			
2008	1º sem.	767	1.469	2.226	6.566	2,9	225.005
	2º sem.	1.254	3.086	4.340			
2009	1º sem.	2.122	1.175	3.297	5.789	2,3	247.643
	2º sem.	1.366	1.126	2.492			
2010	1º sem.	1.834	1.835	3.669	6.019	2,5	240.441
	2º sem.	1.300	1.050	2.350			
2011	1º sem.	1.824	1.621	3.445	6.305	2,5	254.598
	2º sem.	1.604	1.256	2.860			
2012	1º sem.	2.726	2.648	5.374	8.979	3,6	284.622
	2º sem.	1.632	1.873	3.605			
2013	1º sem.	2.758	1.633	4.391	8.474	3,6	252.374
	2º sem.	1.701	2.382	4.083			
2014	1º sem.	3.099	2.573	5.672	14.333	4,7	306.724
	2º sem.	2.376	6.285	8.661			
2015	1º sem.	3.064	7.128	10.192	16.456	5,0	329.117
	2º sem.	1.952	4.312	6.264			
2016	1º sem.	2.418	8.370	10.788	19.970	6,1	329.180
	2º sem.	1.194	7.988	9.182			
2017	1º sem.	2.351	8.761	11.112	20.834	5,6	361.925
	2º sem.	1.347	8.375	9.722			
2018	1º sem.	2.638	8.520	11.158	22.368	5,4	417.276
	2º sem.	1.765	9.445	11.210			
2019	1º sem.	2.654	9.129	11.783	11.783	4,8	244.186

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa (MEC/Prouni/Estatística, 2019).

Observa-se um crescimento gradativo na oferta de bolsas do Prouni ao longo dos anos. Nesse cenário, o acúmulo de matrículas, via Prouni, é registrado no quadro abaixo – o Sudeste concentrou maior quantitativo de oferta das bolsas (integral e parcial), com destaque para São Paulo, que contabilizou, no ano de 2007, o total de 48.058 e no ano de 2018 o quantitativo foi de 99.134, enquanto Minas Gerais alcançou o total de 42.884, como sendo a segunda maior ofertante da região. No âmbito do Centro-Oeste, o quantitativo de bolsas Prouni saiu de 15.145 (9,2%) em 2007 para 50.700 (12,2%) no ano de 2018.

Tabela 10 – Evolução do número de matrículas no Brasil, pelo Prouni e no DF

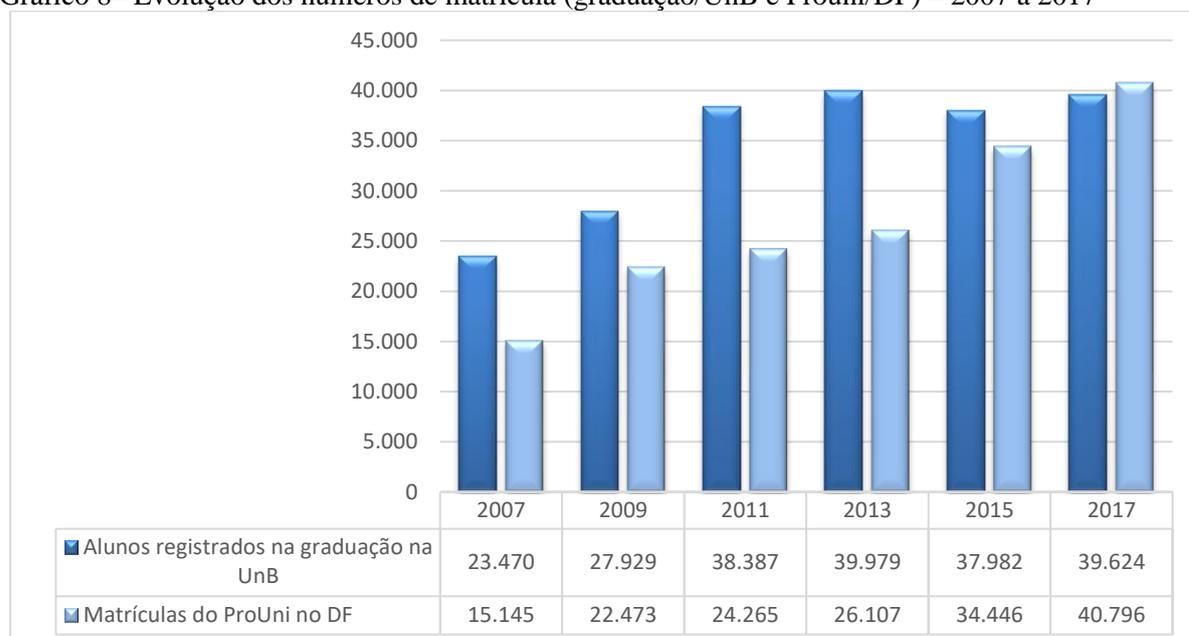
Ano	Matrícula Brasil		Matrícula Prouni		Matrícula DF	
	Público	Privado	Brasil	DF	Público	Privado
2007	1.240.968	3.639.413	163.854	15.145	19.056	109.005
2009	1.351.168	3.764.728	247.643	22.473	22.436	127.884
2011*	1.773.315	4.966.374	254.598	24.265	28.591	158.851
2013*	1.932.527	5.373.450	252.374	26.107	32.582	171.239
2015*	1.952.145	6.075.152	329.117	34.446	36.280	184.765
2017*	2.045.356	6.241.307	361.925	40.796	39.216	184.118
2018*	2.077.481	6.373.274	417.276	50.700	39.948	181.587

*Passa a incluir os cursos a distância no número de matrículas no âmbito nacional.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Inep.

O crescimento da oferta de bolsas Prouni entre os anos de 2007 e 2018 foi de 35.555 (234,76%), só no DF e em âmbito nacional a evolução foi de 253.422 (154,7%). No que se refere ao Centro-Oeste, até o ano de 2012, o estado de Goiás liderava a oferta das bolsas Prouni, com 863 de diferença em relação à oferta de bolsas (integral e parcial) do DF. No ano seguinte, o Distrito Federal assume a liderança, com uma diferença de 416 a mais em relação a Goiás, e ampliou gradativamente até chegar em 2018 com um total de 2.238 bolsas ofertadas, mantendo a liderança em oferta de bolsas Prouni no estado vizinho.

Gráfico 8– Evolução dos números de matrícula (graduação/UnB e Prouni/DF) – 2007 a 2017



Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

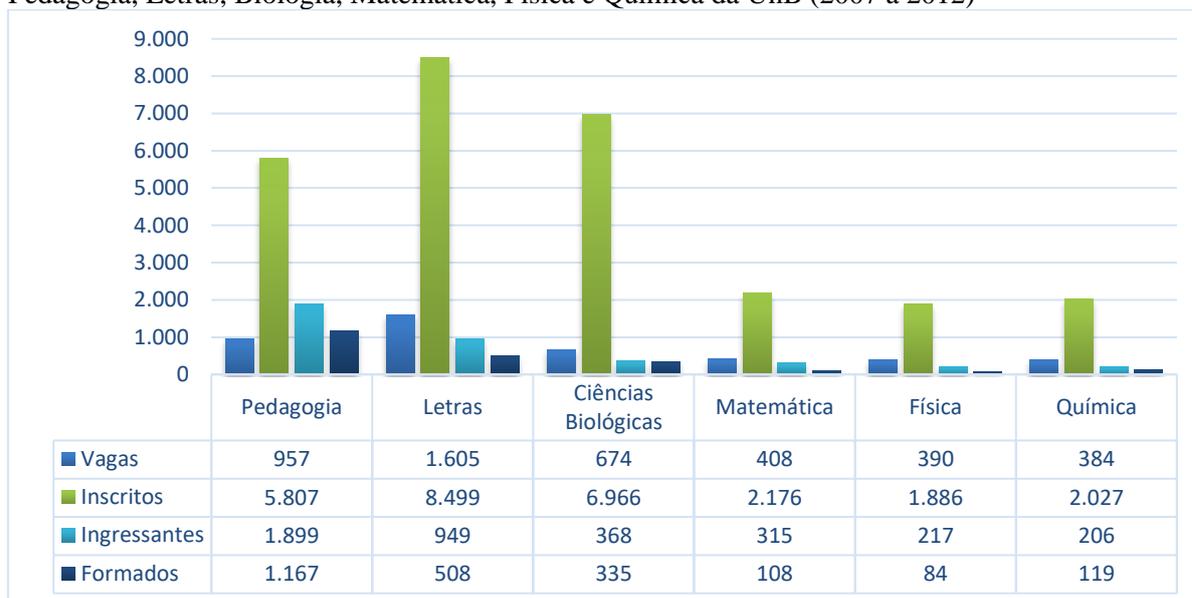
O crescimento no número de bolsas do Prouni significa mais recursos nas instituições do setor privado. Em outras palavras, o governo federal concedeu isenção de R\$ 3.621.382.027,00²⁰² (três bilhões, seiscentos e vinte e um milhões, trezentos e oitenta e dois mil e vinte e sete reais), entre os anos de 2007 e 2012, para as instituições do setor privado ofertantes dos cursos no ensino superior, em todo o país (COSTA; FERREIRA, 2017).

Se de um lado o mecanismo de renúncia fiscal serve de instrumento para o Estado promover, via Prouni, a redistribuição indireta de renda, viabilizando acesso ao ensino superior, sendo a maioria dos beneficiados pessoas que vivem à margem da sociedade e são estruturalmente excluídos da rede pública (AGUIAR, 2016); de outro lado, a isenção dos impostos para as IES do setor privado serve de instrumento para beneficiar o setor e de estímulo para a privatização da educação superior. Em outras palavras, o “governo prefere ‘comprar’ vagas em instituições privadas a criar o mesmo número delas, nas IES de sua responsabilidade direta – universidades públicas” (COSTA; FERREIRA, 2017, p. 147). Nesse sentido, pode-se observar que o número crescente de estudantes com acesso ao ensino superior, via Prouni, no DF cresceu gradativamente, a ponto de superar o número de matrículas da UnB no ano de 2017.

Retomando os projetos do Reuni, um outro item proposto pelo R2 foi a ampliação do número de licenciados formados, particularmente nas áreas de maior demanda por docente para o ensino médio. Vê-se então a evolução dos números da UnB, no âmbito das licenciaturas no período do Reuni, com ênfase nos cursos de maior demanda no sistema da educação de base. Nesse contexto, consideram-se as áreas explicitadas pela Lei n.º 13.478, de 30 de agosto de 2017, a qual destaca os seguintes cursos: Pedagogia, Letras, Química, Matemática, Física e Ciências Biológicas.

²⁰² Isso significa a não arrecadação, por parte da União, das contribuições do IRPJ (R\$ 1.165.866.073,51), PIS/Pasep (R\$ 502.490.638,39), CSSLL (R\$ 573.506.324,01), Cofins (R\$ 1.379.518.990,09).

Gráfico 9 – Quantitativo de vagas, inscritos, ingressantes e formados dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Biologia, Matemática, Física e Química da UnB (2007 a 2012)



Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa realizada junto ao Cebraspe, sob a coordenação do professor Remi Castioni. Cf. (CASTIONI; DUTRA; KUNZ, 2019).

Nota 1: Não foram encontrados os dados referentes aos anos de 2009, 2010 e 2012.

Nota 2: As vagas do curso de Letras contabilizam todas as modalidades de licenciatura ofertadas: Letras/Português, Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Letras/Japonês e Letras/Francês.

Embora os números não estejam completos, em decorrência da não disponibilização dos dados de três dos cinco anos em que vigorou o Reuni na UnB (2009, 2010 e 2012), é possível observar que em todos os cursos há demanda suficiente para o preenchimento das vagas. Ainda assim, a UnB acumulou vagas ociosas em todos os cursos com exceção de Pedagogia, que apresentou o número de ingressantes maior que o quantitativo de vagas, no período de 2007 a 2012, isso em decorrência da oferta de cursos EaD no ano de 2007.

Entre os cinco cursos em tela, o de Física é o que apresenta a menor concorrência na relação candidato por vaga (4,8), o curso de Biologia (10,3) é o mais concorrido, seguido pelo curso de Pedagogia (6), Letras (5,29) e Química (5,27). Quando se considera o número de ingressantes e o número de formados, no mesmo período, a diferença chega a 732 no curso de Pedagogia; 441 no de Letras; 33 no de Biologia; 207 no de Matemática; 133 no de Física e 87 no de Química. Essa diferença indica a existência de problemas durante a vida acadêmica do estudante. Problemas esses que comprometeram a continuidade do curso e elevaram os índices de evasão na instituição.

4.5.2 Atualização de metodologia (e tecnologias) de ensino-aprendizagem

R1 e R2 criticaram a organização da maioria das disciplinas da UnB, as quais são direcionadas para um grupo relativamente pequeno e apenas um único professor é o responsável por todas as atividades. Tal fato impacta a sobrecarga do docente, bem como o pouco aproveitamento do potencial desses profissionais quanto à dificuldade de o aluno desenvolver maior autonomia na aprendizagem.

Outro ponto a destacar são as práticas pedagógicas utilizadas no início da UnB, as quais foram abandonadas ao longo dos anos, em decorrência, sobretudo, dos condicionamentos culturais trazidos pelos professores vindos de outras IES. Não é demais lembrar que a maioria das universidades brasileiras, incluindo a UnB, não se utiliza das práticas pedagógicas²⁰³ já consagradas em diferentes universidades no âmbito internacional, as quais oferecem atividades diversificadas – como estudo individualizado nos momentos anteriores e posteriores às aulas, que são apresentadas para grandes grupos, atividade de fixação de conceitos, práticas e conhecimentos, trabalho em grupo, produção de texto, ensaios, relatórios, trabalhos de laboratório, trabalho de campo, atividade de pesquisa, mesmo nos cursos de graduação, atividade de exposição oral, seminários, arguição, atividade de inserção social, integração com atividades culturais, participação em disciplinas de outras áreas do conhecimento e em atividades multidisciplinares (BRASIL, 2007a).

O excesso de horas-aula consome o tempo que poderia ser dedicado ao estudo individual ou em grupo, bem como às atividades culturais, sociais e multidisciplinares. A prática comumente utilizada pelos cursos prioriza a incorporação cada vez maior de “conhecimento, informação e conteúdos especializados, em detrimento de uma formação conceitual mais sólida, estendendo o tempo de formação e dificultando a adaptação às mudanças do contexto decorrente da evolução das áreas de conhecimentos” (BRASIL, 2007a, p. 86). Assim, considerando tal realidade, R1 e R2 propõem as seguintes metas:

Quadro 29 – Metas para atualização de metodologia (e tecnologia) de ensino-aprendizagem

R1	R2
Diminuição do número de horas-aula expositivas nas disciplinas, complementadas com atividades de estudo dirigido, práticas orientadas e estudos individuais e em grupos por parte dos alunos (2008 a 2012);	Revisão das práticas pedagógicas complementadas com atividades de estudos dirigidos, práticas orientadas, atividades de extensão e estudo individual e em grupo por parte dos alunos (2008 a 2012);
Aumento da autonomia de aprendizagem dos alunos (2008 a 2012);	Integração de atividades de pesquisa, de extensão, de responsabilidade social e multidisciplinaridade, em

²⁰³ Metodologias Ativas e Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) são alguns exemplos.

	cursos e disciplinas de graduação (2008 a 2012);
Estímulo ao desenvolvimento da capacidade de trabalho colaborativo, em grupo (2008 a 2012);	Estruturação das práticas docentes de acordo com as demandas específicas de cada área, integrando professores, tutores, monitores e as diferentes atividades de aprendizagem (2008 a 2012);
Integração de atividades de pesquisa, de extensão, de responsabilidade social e multidisciplinares, em cursos e disciplinas de graduação (2008 a 2012);	Consolidação da infraestrutura computacional de apoio à aprendizagem, com criação de salas de estudo informatizadas (2008 a 2009);
Estruturação das práticas docentes de acordo com as demandas específicas de cada área, integrando professores, tutores, monitores e as diferentes atividades de aprendizagem (2008 a 2012);	Adequação dos espaços de ensino e de aprendizagem, sobretudo laboratórios de ensino e salas de estudo (2008 a 2009).
Consolidação da infraestrutura computacional de apoio à aprendizagem (2008 a 2009);	
Adequação dos espaços de ensino e de aprendizagem (2008).	

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

Considerando tais metas, as estratégias estabelecidas pelo R1 se fundamentam na adequação de 18 anfiteatros, com acústica adequada, equipamento de som, projetor, tela e computador com conexão à rede, rede sem fio para os alunos, câmera para transmissão permanente das aulas pela rede, controle de acesso, bem como de gerenciamento de alocação de espaço, de hora em hora e das 7h às 23h (disponibilidade de 16 horas por dia por anfiteatro). O espaço a que se refere tem capacidade de, no mínimo, 150 pessoas, podendo chegar a 270 alunos (expectativa para adequação ainda em 2008).

Além dessas ações, R1 estimou a construção de mais 20 anfiteatros, com capacidade para 180 alunos cada, igualmente estruturados como os anteriores. Nesse processo, serão construídas 60 salas ao total, distribuídas uniformemente entre os novos anfiteatros, com o propósito de servir de apoio para as atividades complementares – trabalho em grupo, estudos dirigidos, seminários, atividades expositivas e outras. Além disso, cada conjunto de sala será contemplado por um espaço para estudo de, aproximadamente, 2000 m², com acesso à rede, de modo que possa atender, com flexibilidade, a demanda de estudantes que buscam um local para o estudo individual ou em grupo, bem como momento de tirar dúvidas com monitores (estimativa para implantar no ano de 2008).

Há também, como estratégia do R1, a instituição de programa de avaliação comparativa das disciplinas que forem se reestruturando; instituição de programa de orientação pedagógica dos alunos; implantação de programas de tutoria e monitoria para apoio à aprendizagem; utilização do Núcleo de Apoio à Docência para apoiar os professores a maximizar a utilização das práticas pedagógicas e tecnológicas disponíveis.

Para que tais estratégias sejam implementadas, R1 planejou a execução em etapas, as quais são divididas em: 1) implementação do PPPI, no que diz respeito à diminuição do número de horas-aula expositivas; 2) integração de atividades de pesquisa, de extensão, de responsabilidade social e multidisciplinaridades, em cursos e disciplinas de graduação; 3) estruturação das práticas docentes de acordo com as demandas específicas de cada área, integrando professores, tutores, monitores e as diferentes atividades de aprendizagem; 4) consolidação da infraestrutura computacional de apoio à aprendizagem; 5) adequação dos espaços de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2007a).

As estratégias do R2 para alcançar as metas propostas são: a) adequação dos anfiteatros já existentes, com acústica adequada e equipamentos audiovisuais; b) criação de núcleos de orientação acadêmica e profissional e acompanhamento pedagógico, com ênfase no apoio ao estudante ingressante na universidade; d) criação de Programa de Tutoria, em parceria com a pós-graduação, com o intuito de fornecer apoio às disciplinas de serviços, oferecido nos semestres iniciais de diversos cursos, com turmas com grande número de alunos. Esse programa criará seus indicadores de avaliação; e) estímulo ao desenvolvimento da capacidade de trabalho colaborativo, em grupo (2008 a 2012); f) elaboração de Plano Estratégico para Aperfeiçoamento das Práticas Pedagógicas e Incentivo à Docência – docentes, tutores, monitores EaD, entre outros, incluindo a criação de indicadores de avaliação das práticas pedagógicas; g) aperfeiçoamento do sistema de avaliação docente; h) criação de novos espaços (sala de tutoria e salas de estudo informatizadas); i) redefinição do conceito de crédito, de forma a incluir o conjunto de todas as atividades acadêmicas realizadas pelo aluno numa disciplina. (BRASIL, 2007a).

4.5.3 Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo

No contexto de elaboração do projeto R1, o sistema de contratação de professores considera, em geral, apenas a formação técnica nas áreas específicas do conhecimento. Assim, a grande maioria dos docentes contratados não possui habilidades no magistério superior e a capacitação depende de iniciativas individuais. Vale salientar que a UnB não tem tradição de formação continuada do corpo docente com práticas pedagógicas para o ensino superior. Diante de tal realidade, a ênfase dada se voltará para a reorganização das atividades pedagógicas, capacitando os professores para atuação no novo modelo. Ainda há um número considerável de docentes que tem dificuldades de uso das tecnologias, o que demanda cursos de capacitação.

Além disso, a atuação docente está, também, diretamente ligada aos altos índices de reprovação e abandono de disciplinas, com ênfase nas áreas de serviços. Tal fato impacta a ampliação dos números de evasão e desligamento dos cursos.

Quadro 30 – Metas para programas de capacitação pedagógica

R1	R2
Ter todos os professores com formação adequada à orientação do novo PPI (até 2012).	Criação e implantação de programa institucional de estímulo e orientação à docência (2009 e 2010).
Diminuição gradual da evasão e aumento do índice de aproveitamento nas disciplinas.	Revisão e aperfeiçoamento de avaliação acadêmica institucional interna (2009).
Capacitar todos os professores integrantes da UnB na utilização de ferramentas de apoio à aprendizagem, a partir de 2008.	Revisão e aperfeiçoamento de avaliação acadêmica institucional – externa (2010).
Oferecer, anualmente, programas de atualização pedagógica em educação superior aos professores da UnB, a partir de 2009.	Avaliação e aperfeiçoamento do sistema de avaliação docente por discentes empregados na UnB (2009).

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

Entre as estratégias de R1 para tais metas está a implantação de um Núcleo de Apoio à Docência (NAD), objetivando a promoção da formação continuada dos professores da instituição, bem como a capacitação daqueles que estiverem em estágio probatório. Além disso, esses profissionais serão incentivados a participar de diferentes programas de atualização em práticas docentes. R1 também pensou em disponibilizar serviços de apoio para utilização adequada dos diversos instrumentos tecnológicos e modalidades pedagógicas.

R2 estabeleceu, como estratégia, a implantação de Plano Estratégico para Aperfeiçoamento das Práticas Pedagógicas e Incentivo à Docência: contando com seminário pedagógico para docentes, com periodicidade definida; programa de formação para tutores; apoio e disseminação aos docentes e tutores de novas tecnologias e instrumentos pedagógicos; regulamentação de normas de avaliação docente e de progressão funcional que contemple a capacitação docente como critério a ser considerado; implementação de um sistema de avaliação docente por discentes que contemple propostas institucionais de manutenção e fortalecimento das atividades e áreas que são bem avaliadas e propostas de correção e aperfeiçoamento de atividades e áreas com deficiência; aperfeiçoamento da norma para concurso de docentes quanto à avaliação didática do candidato.

O MEC deixou em aberto a possibilidade de a universidade acrescentar outros pontos que achasse necessários. No caso da UnB, somente o R1 utilizou da possibilidade e enriqueceu as informações direcionadas para essa dimensão e que não foi contemplada no Decreto. Assim, considerando que, no bojo da renovação pedagógica a ser implementada na UnB, o PPPI

fornecerá as bases para a formação no nível de graduação e, por isso, deverão estar previstas três ações básicas interligadas, são elas:

1. Criação de Centro para Desenvolvimento de Aprendizado Orientado;
2. Programa de Monitoria de Graduação em dois níveis;
3. Programa de Tutoria, exercido por alunos de pós-graduação.

O primeiro item caracteriza-se como sendo um amplo espaço destinado a estudos de disciplinas de serviços nos quais os alunos contarão com infraestrutura facilitadora de aprendizado. Esses espaços serão constituídos por locais para estudos em grupos e individuais, contendo bibliografias específicas das disciplinas, computadores com software auxiliares específicos aos estudos, com a presença de monitores e tutores para suporte durante os estudos e resolução coletiva de exercícios.

A participação dos monitores no processo ensino/aprendizagem já é utilizada pela UnB há muitos anos. No entanto, R1 propõe a reformulação dessa atividade de maneira a diferenciar os monitores em dois níveis de conhecimento: 1) é exercido por alunos que cursaram a disciplina com bom aproveitamento e, por isso, estão capacitados para auxiliar seus pares, desde que devidamente acompanhados; 2) é exercido por estudantes que passaram pelo nível anterior e, por isso, estão mais aptos para atuarem com maior comprometimento acadêmico. Esse terá oportunidade de maior desenvolvimento didático-pedagógico.

Para potencializar esse programa, estima-se a destinação de bolsas-monitoria, além da implantação de outras iniciativas com vistas a alcançar maior eficiência da ação, são elas: 1) clara definição das atividades exercidas por cada nível de monitoria; 2) definição de uma ampla grade horária de atendimento (disponibilizada na rede); 3) implantação de uma coordenação específica para acompanhamento e avaliação do sistema; 4) possibilidade de atendimento online a alunos; 5) incentivo à orientação pré-aula; 6) monitores para atendimento e orientação a grupos de estudo; 7) atendimento diferenciado a alunos com risco de desligamento por já terem sido reprovados na disciplina.

Nesse processo de organização, R1 propôs melhor aproveitamento do potencial dos professores e diminuição da sobrecarga correspondente ao ensino de graduação, envolvendo os estudantes/pesquisadores da pós-graduação²⁰⁴ (mestrados e doutorados), num sistema de Tutoria²⁰⁵. Em outras palavras, os objetivos incluem:

²⁰⁴ R1 também prevê a oferta de bolsa de pós-doutorado e o bolsista, em contrapartida auxiliaria nas atividades didático-pedagógicas com vistas à melhoria dos cursos relacionados.

²⁰⁵ A participação do estudante em Tutorias já era prevista pela Capes e UnB, utilizando-se dessa prática, contribuiria para a formação didático-pedagógica na educação superior.

- aproveitar o potencial dos alunos de pós-graduação;
- possibilitar experiência didática supervisionada aos professores em potencial que, em muitos casos, nunca atuaram no magistério;
- aumentar o envolvimento da graduação com a pós-graduação, favorecendo a relação entre pesquisa e ensino;
- propiciar bolsa de mestrado/doutorado a alunos que não as teriam por meio de seus programas de pós-graduação;
- participar da orientação e acompanhamento das atividades dos monitores;
- ter a oportunidade de aprendizagem em práticas pedagógicas em educação superior com professores experientes.

Esse programa apresenta-se como relevante para o estudante de diferentes áreas do conhecimento, uma vez que desenvolve habilidade diretamente ligada ao processo ensino/aprendizagem. A proposta de monitoria/tutoria também está ligada aos projetos de assistência estudantil, pela possibilidade de renda proveniente das atividades executadas dentro da universidade.

Após essa explanação, R1 apresenta o diagnóstico da UnB fazendo referência ao número de alunos registrados no ano de 2007, ao quantitativo de 26.935 e 169 cursos, sendo 64 de graduação, 63 mestrados e 42 doutorados. Nesse cenário, existem aproximadamente 300 bolsas para alunos da graduação atuarem como monitores. No entanto, não há regulamentação eficiente e a monitoria, geralmente, é utilizada para corrigir relatórios ou listas de exercícios, vigiar laboratórios, substituir o professor e cuidar de equipamentos. Diretamente ligado a esse ponto, existe ainda o problema da falta de espaço adequado ao atendimento dos alunos, fato que compromete, inclusive, a atuação do estágio docente, no caso da pós-graduação.

Diante de tal realidade, R1 propôs: 1) a criação do Centro de Desenvolvimento de Aprendizagem Orientado (CDAO) para atendimento da disciplina de serviços (em 2009); 2) criação e implantação do novo Programa de Monitoria de Graduação, com dois níveis de monitores (2008/2); 3) elaboração e implementação de um Programa de Tutoria desenvolvido por alunos de pós-graduação (a partir de 2009); 4) integração dos sistemas citados acima, favorecendo a nova abordagem proposta pelo PPPI (a partir de 2009); 5) Aumento gradual de 300% do número de bolsas de assistência estudantil (até 2012), beneficiando, aproximadamente, 5.000 estudantes, sendo que muitos desses atuarão como monitores; 6) participação de mais de 500 alunos de pós-graduação em atividades de ensino de graduação, por meio do projeto de tutoria (em 2012); 7) envolvimento de 50 doutores, por meio de bolsas

de pós-doutorado, nos programas de ensino de cursos de graduação e pós-graduação - até 2012 (BRASIL, 2007a).

Entre as estratégias de execução, citam-se: a) construção e readequação de espaços para abrigar os CDAOs, em 2009; b) criação e implantação do novo Programa de Monitoria de Graduação (PMG), com dois níveis de monitores (2008/2); d) elaboração e implementação de um Programa de Tutoria desenvolvido por alunos de pós-graduação (a partir de 2009); e) oferta de mais de 500 bolsas a alunos de pós-graduação que, em contrapartida, atuarão também em atividades de ensino de graduação; f) oferta de 50 bolsas de pós-doutorado a doutores que, em contrapartida, atuarão também no ensino de graduação.

4.6 Mobilidade Intra e Interinstitucional

4.6.1 Promoção de ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de crédito e a circulação de estudantes entre cursos e programas de educação superior

Objetivando a cooperação e o intercâmbio acadêmico, a UnB mantém em vigor acordos com 120 IES e organismos/associações internacionais, espalhados em todos os continentes, além de participar de diferentes programas oficiais de mobilidade e cooperação, a exemplo do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) e Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), Matrícula Cortesia (para membros de representação diplomática e seus dependentes), Marca-Mercosul (Mobilidade Acadêmica Regional para as Carreiras Acreditadas). A UnB aderiu ainda ao Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISSAES) e ao Programa Luso-Brasileiro de Bolsa Santander - Universidade, entre outros, que viabilizaram, em 2006, o registro de 246 estudantes estrangeiros matriculados nos cursos de graduação na UnB (BRASIL, 2007a).

Através da Assessoria de Assuntos Internacionais, diferentes ações são implementadas na instituição com vistas à promoção de apoio às demandas de internacionalização, tais como: manutenção e ampliação de novos acordos, incentivo à mobilidade, além de recepção, inserção e manutenção do estrangeiro na instituição, programas de bolsas, auxílio-alimentação e vagas na casa do estudante. Contudo, apesar de tais iniciativas, ainda há um longo percurso a trilhar, sendo duas das dificuldades o idioma e as normas internas de validação de créditos cursados em outras instituições, as quais são rígidas e de aplicação morosa e excessivamente burocrática. No que se refere à mobilidade interna, há grandes dificuldades no processo de mudança de

curso, pela prática rígida e burocrática²⁰⁶ que desmotiva o estudante a usufruir dessa possibilidade, fazendo então a opção por novo vestibular, sendo um dos impactos o aumento do número de vagas ociosas (BRASIL, 2007a).

Quadro 31 – Metas para mobilidade estudantil

R1	R2
Criação de um novo sistema de contabilização de créditos em atividades estudantis incorporando as diversas atividades acadêmicas, até 2009;	Redefinição do conceito de crédito, de forma a incluir o conjunto de todas as atividades acadêmicas realizadas pelo aluno numa disciplina, até 2009;
Implementação de um sistema de equivalência entre disciplinas dos cursos BGAs e dos cursos específicos de maneira a facilitar mudanças de cursos na instituição e de complementação de formação em cursos distintos, de 2009 a 2012;	Criação de política simplificada de validação de disciplinas cursadas em outras instituições, baseada na acreditação de universidades parceiras em programas de mobilidade estudantil, até 2010;
Implementação de política simplificada de validação de disciplinas cursadas em outras instituições, baseadas na acreditação de universidades parceiras em programas de mobilidade estudantil, até 2009;	Instituição de uma política institucional de estímulo à realização de programas de mobilidade estudantil na graduação, até 2012;
Instituição de uma política institucional de estímulo à realização de programas de mobilidade estudantil na graduação, até 2009.	Criação de mecanismos para flexibilizar o aproveitamento de estudos de disciplinas cursadas em outras unidades da Instituição e em outras IES, até 2009.

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

Para alcançar tais metas, R1 propõe a criação de um novo sistema de contabilização de créditos em atividades estudantis, incorporando as diversas atividades acadêmicas, conforme está prevista no PPPI da UnB. Nesse processo, estima-se considerar diferentes atividades, entre elas: práticas, estudos orientados, monografias, extensão, pesquisa, seminários, atividades na comunidade, apoio à docência, atividades complementares, pois contabilizar o número de horas-aula é insuficiente para conhecer e externar o que o estudante aprendeu no âmbito acadêmico.

Além dessa iniciativa, R1 propõe a implementação de um sistema de equivalência entre disciplinas dos cursos BGAs e dos cursos específicos, de maneira a facilitar mudanças de cursos na instituição e das complementações de formações em cursos distintos. Com o modelo flexível da proposta, foi prevista a definição de um sistema de equivalência entre os quatro BGAs e os outros cursos de graduação, em áreas correspondentes. Vale destacar que o egresso desses bacharelados poderá, também, ingressar nas etapas específicas/profissionais de outros cursos de graduação da instituição. Nesse cenário, a mobilidade entre cursos será fortemente favorecida, bem como a mudança de cursos e de trajetórias acadêmicas a fim de propiciar

²⁰⁶ Exemplo disso é o fato de que o aluno só poderá solicitar a mudança de curso se acaso tiver obtido score maior ou igual àquele correspondente ao do último ingressante no curso no mesmo processo seletivo.

maiores chances de êxito para os estudantes e o melhor aproveitamento de sua vocação acadêmica e profissional.

O projeto acadêmico proposto pelo R1 também permite a validação de disciplinas cursadas em outras instituições, baseada na acreditação de universidades parceiras em processo de mobilidade estudantil, até 2009. Além dessas ações, R1 propõe a criação de uma política institucional de estímulo à mobilidade acadêmica (Inter e Intrainstituição).

Com vistas a viabilizar acordos de cooperação entre as universidades, R1 prevê ainda:

- 1) alocação de um conjunto de bolsas de assistência estudantil aos estudantes em mobilidade;
- 2) reserva de um conjunto de vagas no novo prédio proposto de moradia estudantil para receber estudantes de outras universidades;
- 3) aperfeiçoamento do sistema de orientação ao estrangeiro nos cursos de graduação;
- 4) flexibilização curricular no aproveitamento de estudos realizados em outras instituições.

R2, por sua vez, estabeleceu como estratégia os seguintes pontos: 1) elaboração do PPPI da Instituição, contemplando política institucional de estímulo à realização de programas de mobilidade estudantil na graduação; 2) criação de mecanismos para minimizar a oferta de disciplinas restritas; 3) flexibilização dos editais internos de duplo curso, dupla habilitação e mudança de curso; 4) flexibilização dos editais externos para transferência facultativa para a UnB de estudantes oriundos de outras IES; 5) aperfeiçoamento de convênios com outras instituições públicas de ensino superior, visando promover uma real mobilidade interinstitucional; 6) viabilização de acordos de cooperação entre universidades para mobilidade acadêmica por meio de estratégias relacionadas à assistência estudantil aos estudantes (moradia estudantil, bolsas etc); 7) flexibilização do aproveitamento de estudos realizados por meio de intercâmbios nacionais e internacionais.

4.7 Compromisso Social da Instituição

4.7.1 Política de inclusão

A parceria entre as unidades e a administração acadêmica viabiliza o desenvolvimento e implantação de novos e modernos instrumentos de gestão universitária. Gestão essa que necessariamente deve agir sobre a responsabilidade social da instituição. No caso da UnB, o exercício da responsabilidade social abrange dois grupos de ações, são eles: 1) diz respeito ao amparo ao público interno, com vistas a sua promoção social, profissional e humana, bem como à melhoria do nível de qualidade de vida; 2) refere-se ao apoio institucional, por meio de

extensão, ao desenvolvimento econômico, tecnológico e social do DF e de sua região de influência, além do seu papel de liderança em ações de inclusão. Exemplo a ser citado são os resultados das ações de extensão no hospital universitário, na ampliação do número de atendimentos à população, o que implica aumento no número de consultas e cirurgias realizadas. Considerando as particularidades do DF, R1 e R2 propõem as seguintes metas:

Quadro 32– Metas para inclusão social

R1	R2
Negociar com o GDF convênio que permitirá a todos os estudantes oriundos das escolas públicas da rede de ensino médio do DF terem inscrição assegurada no PAS da UnB;	Ampliação do atendimento aos estudantes da UnB com necessidades educacionais especiais até 2012.
Dar aos estudantes a oportunidade de participar de ações de extensão junto à comunidade, com o intuito de enriquecer o seu processo de formação acadêmica e o exercício da cidadania;	Criar programa de democratização do acesso e permanência na universidade até 2012;
Fortalecer o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) da universidade;	Ampliar a participação da comunidade estudantil da universidade em projetos de extensão de ação contínua até 2012;
Instalar, por meio das diferentes ações extensionistas, um observatório da juventude do DF e do seu entorno, permitindo que o conhecimento construído no processo possa induzir novas ações extensionistas e políticas públicas condizentes;	Envolver todos os estudantes de graduação dos cursos de licenciatura em projetos relacionados ao fortalecimento da educação básica pública até 2012;
Construir espaço aberto para a comunicação permanente com os diversos setores das comunidades locais e suas problemáticas, em uma perspectiva contextualizada;	Consolidar o Programa de Cotas Raciais (s.d.);
Construir para a formação de profissionais-cidadãos capacitados a responder, antecipar e dar respostas às questões postas por suas comunidades;	
Desenvolver o Projeto “Diálogos Acadêmicos”, incentivando os estudantes das escolas públicas a participarem dos cursos e oficinas de formação;	
Atuar como espaço coletivo de formação caracterizada por uma efetiva aprendizagem recíproca entre professores, comunidade e estudantes, integrando diferentes olhares, conhecimentos e saberes, promovendo mudanças no desenvolvimento local e regional como agente de transformação cultural, política, econômica e social;	
Democratizar o acesso à cultura e fomentar o debate sobre a educação ambiental a partir da integração de saberes e do diálogo a serem estabelecidos entre a UnB e as comunidades onde os núcleos serão implantados;	

Incentivar e atuar no sentido de viabilizar as condições pedagógicas para que os estudantes recém-saídos do ensino médio sintam-se motivados a ingressar na UnB;	
Destinar pontuação extra nos processos seletivos para cursos de graduação aos estudantes que realizaram as três séries do ensino médio em escolas públicas, incluindo o sistema de cotas para os estudantes negros e pardos;	
Criação de um programa de tutoria para nivelamento dos estudantes ingressantes na universidade com deficiências de formação, especialmente em matemática, física e química.	

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

Considerando tais pontos, as etapas de execução incluem tornar o PAS²⁰⁷ amplamente acessível aos alunos da rede pública de ensino do GDF; criação de um programa de tutoria para nivelamento dos estudantes ingressantes no ensino superior com deficiência de formação; generalizar a participação da comunidade estudantil da UnB em projetos de extensão de ação contínua; envolver os estudos de graduação dos cursos de licenciatura em projetos relacionados ao fortalecimento da educação básica pública (BRASIL, 2007a).

R2 estabeleceu as seguintes estratégias: 1) possibilitar aos estudantes da UnB a oportunidade de participar de ações de extensão junto à comunidade, com o intuito de enriquecer o seu processo de formação acadêmica e o exercício da cidadania; 2) fortalecer o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE da universidade; 3) fortalecer o Projeto “Diálogos Acadêmicos” incentivando os estudantes das escolas públicas a participarem dos cursos e oficinas de formação; 4) atuar como espaço de formação caracterizada por uma efetiva aprendizagem recíproca entre professores, comunidade e estudantes, integrando diferentes olhares, conhecimentos e saberes, promovendo mudanças no desenvolvimento local e regional como agente de transformação cultural, política, econômica e social; 5) democratizar o acesso à cultura e fomentar o debate sobre a educação ambiental a partir da integração de saberes e do diálogo a serem estabelecidos entre a UnB e as comunidades onde os núcleos serão implantados; 6) incentivar e atuar no sentido de viabilizar as condições pedagógicas para que os estudantes recém-saídos do ensino médio sintam-se motivados a ingressar na UnB; 7) contribuir para a formação de profissionais-cidadãos capacitados a responder, antecipar e dar respostas às questões postas por suas comunidades; 8) estudar novas

²⁰⁷ Ressalta-se que R1 já havia assinado com o GDF um convênio que permite a todos os estudantes oriundos das escolas públicas da rede de ensino médio do DF ter inscrição assegurada no PAS da UnB.

estratégias de democratização de acesso e permanência para os estudantes oriundos da rede pública de ensino do DF e entorno.

4.7.2 Programa de Assistência Estudantil

A UnB, até o momento de elaboração do R1, oferecia aos alunos dois tipos de benefícios: os universais e os de apoio a alunos de baixa renda. Os primeiros são direcionados a todos os alunos regularmente matriculados na instituição, a exemplo da inclusão em programas de bolsas de incentivo à atividade acadêmica e o uso do restaurante universitário (RU). O segundo integra os programas de assistência estudantil destinados aos estudantes em condições de risco socioeconômico da UnB.

Os programas de Assistência Estudantil destinados aos discentes de baixa renda fazem parte de uma política institucional da UnB, cujo objetivo é contribuir para permanência do estudante na instituição. São, em sua maioria, coordenados pelo Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), por meio de sua Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), que é a responsável pela seleção socioeconômica dos estudantes para participação nos programas de assistência estudantil, com ênfase na administração do Programa de Bolsa Permanência, Bolsa Alimentação e Vale-Livro, feita em parceria com RU e a editora da UnB, além do Programa de Moradia Estudantil de graduação e pós-graduação. A seleção dos estudantes de baixa renda da UnB é realizada por meio de avaliação feita por uma comissão da DDS.

Os Programas de Ações Afirmativas na universidade têm crescido gradativamente, por meio de diferentes iniciativas, incluindo: Bolsa Alimentação, Bolsa Permanência, Programa Moradia Estudantil, Programa de Assistência Estudantil, Programa Vale-Livro, isenção no pagamento de serviços acadêmicos prestados pelo SAA, desconto no pagamento de taxas de colação de grau (BRASIL, 2007a).

Os beneficiados geralmente são oriundos das escolas públicas, usuários do transporte público e desempregados. Esses apresentavam Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) em média superior, em relação a seus colegas de curso. Tal rendimento decaía significativamente quando se paralisavam os serviços assistenciais. Nesse cenário, considerando a necessidade de ampliação do acesso ao ensino superior e favorecimento à permanência do estudante na graduação, R1 e R2 estabeleceram as seguintes metas:

Quadro 33 – Metas para assistência estudantil

R1	R2
Viabilizar aos estudantes da universidade a aquisição de computadores pessoais e de livros, até 2012;	Ampliação de 400% de bolsas-permanência relacionadas à atividades de monitoria, iniciação à docência, iniciação científica, estágios curriculares e extensão (até 2012);
Ampliação em 300% de bolsas-permanência relacionadas à atividade de monitoria, iniciação à docência, iniciação científica, estágios curriculares e extensão, até 2012;	Elaboração de um programa que vise à construção de uma progressiva associação entre bolsas de assistência estudantil, extensão universitária e iniciação científica, buscando uma melhor formação dos alunos bolsistas (2009);
Ampliação das vagas de moradia estudantil em 50%, até 2012;	Construção de restaurante universitário nos quatro <i>campi</i> (2008 e 2009);
Criação de um programa de tutoria para nivelamento dos estudantes ingressantes na universidade com deficiência de formação, até 2009.	Construção de moradia estudantil no campus Darcy Ribeiro, ampliando para 600 o número de estudantes atendidos (2008 e 2009);
	Ampliação do espaço físico dos Decanatos de Assuntos Comunitários (DAC), Extensão (DEX) e Graduação (DEG), pela reforma do espaço hoje ocupado pelo restaurante universitário (2009);
	Ampliação do quadro de servidores do DAC e do DEX (2009).

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

Para alcançar tais metas, R1 planejou trabalhar as seguintes estratégias: 1) criação de bolsas-permanência nas quais os alunos desenvolvam atividades relacionadas a sua formação acadêmica, na UnB; 2) criação de bolsas-permanência associadas a atividades de iniciação à docência, principalmente para estudantes dos cursos de licenciatura; 3) criação de um novo sistema de monitorias com dois níveis a fim de comprometer mais os estudantes com o processo ensino-aprendizagem; 4) criação de novas bolsas para programas de iniciação científica; 5) implantação de um programa de apoio à compra de equipamentos de informática e de livros.

As estratégias de R2 são sintetizadas em duas, a saber: 1) reunir representantes dos sistemas de bolsas PIBEX (extensão), PIC (iniciação científica) e assistência estudantil, a fim de criar estratégias que potencializem os recursos investidos em bolsas; 2) fortalecer os Decanatos de Assuntos Comunitários (DAC) e o Decanato de Extensão (DEX), ampliando seus espaços físicos e quadro de servidores, a fim de ampliarem seus programas.

Importa frisar que a UnB foi a primeira instituição do país a adotar, nos processos seletivos de ingresso, as cotas raciais²⁰⁸. O marco se deu no dia 6 de junho de 2003, quando o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) aprovou o Plano de Metas para Integração

²⁰⁸ Em 1996, a Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça convocou um Seminário Internacional na Universidade de Brasília para discutir a discriminação racial no Brasil, momento em que o tema do racismo brasileiro alcançou o máximo de exposição para a sociedade.

Social, Étnica e Racial²⁰⁹, estabelecendo que 20% das vagas do vestibular seriam destinadas a candidatos negros, além de prever a disponibilização de vagas para indígenas de acordo com demanda específica. A justificativa para tal proposta²¹⁰ foi baseada no problema nacional, segundo o qual

[...] os negros, que representam 45% da população do país, somam apenas 2% da população universitária brasileira; os brancos e amarelos, que representam 54% da população, detêm 98% das vagas atuais do ensino superior; na UnB, 99% dos professores são brancos e em torno de 90% dos alunos são brancos. Já contamos com um contingente suficiente de negros preparados para cursar nossas universidades, porém, que não conseguem vencer a competição desleal com os brancos de melhor renda que pagam cursinhos mais poderosos. Temos que construir uma academia que reflita a diversidade racial e étnica da nossa nação, para que possa pensar melhor as soluções urgentes de que precisamos para resolver os graves problemas da nossa sociedade (CARVALHO; SEGATO, 2002, p. 31).

Diante de tais dados, a UnB é instada a liderar a ação reparadora, especialmente por sua vocação utópica fundante de ser a universidade da Capital da República, podendo, por isso, ser espelho para uma guinada histórica na tentativa de reverter as injustiças sofridas pela população negra e indígena do nosso Brasil.

Com efeito, a política de cotas da UnB ganhou visibilidade no âmbito nacional, de modo a influenciar a tramitação e aprovação da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que garantiu a reserva de 50% das matrículas nas universidades e institutos federais de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas a estudantes oriundos do ensino médio em escolas públicas. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência (BRASIL, 2012).

Como resultado dos avanços na política de cotas, a UnB contabilizou, em 2017, a porcentagem de 33,53% dos ingressantes que se autodeclaravam negros. Além disso, houve a ampliação do quantitativo de graduados negros após a política, sendo, de 2004 a 2018, 7.624 negros ingressantes e 3.422 concluintes, no mesmo período. “O panorama nacional também é positivo: em 2016, 30% dos jovens negros estavam matriculados no ensino superior” (VELOSO, 2018, p.1).

Assim, considerando o Reuni e a Lei 12.711/2012, o número de acessos à educação superior aumentou com destaque para os alunos socioeconomicamente vulneráveis que passaram a fazer parte de um quantitativo maior. Nesse cenário, o MEC publicou a Portaria Normativa n.º 39/2007, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES,

²⁰⁹ Disponível em: <<https://noticias.unb.br/images/Noticias/2018/06-Jun/Plano-de-Metas-Cotas-UnB1.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

²¹⁰ Idealizadores da proposta, professores Rita Segato e José Jorge de Carvalho.

cuja destinação era direcionada para estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior.

No dia 19 de julho de 2010, a referida Portaria passa a ser regulada pelo Decreto n.º 7.234/2010, objetivando: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. O PNAES tem como propósito oferecer aos estudantes com renda per capita familiar de um salário mínimo e meio auxílio, tais como: moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. A escolha de qual subsídio ofertar e a execução dos recursos são de responsabilidade da própria instituição de ensino. Para tal, o governo federal injetou recursos financeiros nas universidades e institutos federais, o que possibilitou a implantação do programa, saindo de R\$ 126.301.633 em 2008 para R\$ 503.843.628 em 2012, aumento aproximado de 300% dos recursos destinados ao PNAES no período em tela (BRASIL, 2012).

Não é demais lembrar que o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) possibilitou a ampliação de estudantes oriundos das escolas públicas ao ensino superior, e a UnB foi uma das universidades que aderiu ao programa, sendo ainda uma das ofertantes dos cursos em diferentes áreas do conhecimento. No entanto, no dia 27 de junho de 2019, a UnB decidiu, no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), e sem a devida consulta à comunidade acadêmica, deixar de utilizar o SiSU como forma de ingresso, sob a justificativa de que havia incompatibilidade entre o calendário acadêmico da Universidade e as datas de seleção estabelecidas pelo MEC, no âmbito do SiSU, o que causa atrasos no início das aulas para alguns estudantes. Além disso, o não preenchimento de todas as vagas oferecidas pelo SiSU, na primeira chamada, implicava a necessidade de várias chamadas e isso comprometia o início do semestre letivo (UnB/ASCOM, 2019).

A adesão ao SiSU havia sido aprovada pelo Cepe, em 2013, com um amplo debate com a comunidade acadêmica e um dos incentivos à adesão foi a ampliação do PNAES. De fato, na análise da execução financeira dos anos precedentes à adesão, os recursos da assistência estudantil mais que dobraram. O SiSU, de fato, tinha essa pretensão, uma vez que, ao permitir que os alunos utilizassem suas notas numa seleção nacional, vários deles somente conseguiam vagas fora do seu domicílio. Dessa forma, a estratégia implícita no SiSU era de compensar esse deslocamento, dando condições às universidades para receberem os estudantes. Resta saber se a UnB, ao se retirar, também perderá os recursos para compensar a sua permanência na seleção nacional.

4.7.3 Política de extensão universitária

R1 apresenta a realidade institucional afirmando que, desde 2006, se redesenha, junto à comunidade acadêmica, uma política de extensão universitária que torne “possível engendrar novos perfis discentes e docentes, modos mais complexos e eficazes de organização, mais abertura e maior diversidade de modelos pedagógicos” (BRASIL, 2007a, p. 96). Nesse processo, a UnB promoveu debates com os professores, estudantes e técnico-administrativos para a definição conceitual de extensão, bem como de seus princípios, diretrizes e compromissos. Desse modo, compreende extensão “como o mecanismo de participação na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural” (BRASIL, 2007a, p. 96), além de ser um apoio no processo de resolução dos problemas da exclusão e discriminação social.

Entendendo dessa forma, a UnB propõe, pela metodologia pesquisa-ação, a execução participativa de projetos de pesquisa, junto à comunidade e organizações sociais, envolvendo-as para a solução de problemas, uma vez que a articulação do interesse social aos interesses científicos e a produção do conhecimento ocorre estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que, se não fossem por essa via, provavelmente estariam impedidos de ter acesso aos conhecimentos gerados. Não é demais dizer que a extensão universitária, nesse caso na UnB, também está comprometida com a Escola Pública, com a produção e difusão de saber pedagógico, com a pesquisa da educação e com a formação inicial e continuada dos seus professores.

Para R2, a nova Política de Extensão da UnB passou a reconhecer os créditos acadêmicos, certificando, inclusive, os voluntários; implantou Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX); a partir de 2007, a imersão de estudantes em Residência em extensão; organização dos grupos de extensão; implantação do novo Sistema de Informações da Extensão (SIEX). Dentro da nova política de extensão da UnB, a primeira medida foi o reconhecimento de créditos acadêmicos aos Projetos de Extensão de Ação Contínua (PEAC). Outras ações importantes referem-se à:

- implantação do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), com a equiparação do valor de bolsas de extensão ao da bolsa de pesquisa;
- Residência em extensão, uma oportunidade de imersão social de pelo menos 60 horas em realidade específica, sob a orientação de um professor;

- criação da categoria de extensionista colaborador, oriundo da comunidade externa à UnB e sem vínculo formal com essa;
- organização dos grupos de extensão, por meio de criação de uma base de dados (Diretório dos Grupos de Extensão);
- implantação do novo Sistema de Informação da Extensão (SIEEX), que está em curso na Universidade e é fruto de parceria com a UFMS.

Nesse contexto, a extensão universitária da UnB avaliou, pela primeira vez, sua produtividade correspondente ao exercício 2006. Com base nessa avaliação, tem-se que: 324 professores atuam na extensão (23% do quadro docente); 807 estudantes fizeram jus a créditos de extensão em 2006; 146 projetos de extensão de ação contínua foram desenvolvidos em 2006, tendo sido avaliadas 35 unidades de custo.

Com relação ao núcleo de extensão, a UnB registra o de Santa Maria, São Sebastião e o do Gama. O Programa “Diálogos Acadêmicos com o Ensino Fundamental e Médio: aprendendo com Anísio Teixeira” está implantado nos Núcleos e prevê, em princípio, cursos de reforço ao ensino médio e fundamental, educação continuada, inclusão digital, alfabetização de jovens e adultos, formação política e educação ambiental. É importante considerar que, além dos alunos da rede pública de ensino do DF, os núcleos atendem, em seus cursos, pessoas fora do mercado de trabalho, donas de casa, profissionais liberais, funcionários públicos, bem como comerciantes locais. Diante de tal realidade, ambos os projetos estabeleceram as seguintes metas:

Quadro 34- Metas para o programa de extensão universitária

R1	R2
522 professores atuantes na extensão (50% de crescimento no período, 10% de crescimento ao ano);	Regulamentação do percentual de crédito de extensão nas estruturas curriculares dos cursos de graduação, de acordo com o previsto pela LDB (até 2012)
1210 estudantes com créditos de extensão (crescimento de 50%), em 2012;	Ampliação em 50% dos Projetos de Extensão de Ação Continuada e a participação docente e discente, em 2012;
70% das Unidades de Custo avaliadas com notas superiores a 3, em 2012;	Fortalecimento e ampliação de núcleos de extensão, até 2012.
Instalação e funcionamento de 5 núcleos de extensão nas cidades do DF (Santa Maria, São Sebastião, Gama, Ceilândia e Planaltina).	

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

A valorização da extensão é uma das estratégias utilizadas pelo R1/UnB que se dará pelo investimento financeiro e estímulo do trabalho docente (associando a extensão à progressão na carreira). A partir de 2008, parte dos estágios disciplinares das licenciaturas e a

atuação dos grupos Programa de Educação Tutorial (PET) em extensão terão como base física os Núcleos de Extensão já instalados, além de incentivo à inclusão de pós-graduandos nos grupos de extensão.

R2, por sua vez, acrescenta ainda como estratégias a ampliação do programa de extensão existente e sua integração com o ensino e a pesquisa e a ampliação da participação da comunidade estudantil da universidade em projetos de extensão de ação contínua.

4.8 Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação

4.8.1 Articulação da graduação com a pós-graduação: expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior

Nos últimos anos, a pós-graduação da UnB manteve uma média anual de crescimento de 7%, tanto em número de discentes quanto de cursos ofertados. Apesar dessa elevação, a avaliação trienal (2004-2006) mostrou que o crescimento foi menor do que o de outras instituições brasileiras. Além disso, a UnB precisa expandir e modernizar sua infraestrutura (física e de equipamentos) para melhorar as condições do processo ensino/aprendizagem, tanto da graduação quanto da pós-graduação, uma vez que boa parte dessas instalações é utilizada por cursos de ambos os níveis.

A despeito da construção dos pavilhões de salas de aula, Anísio Teixeira e João Calmon, laboratórios, salas de aula e espaços de estudo são em número insuficiente, pequenos, desconfortáveis e muitos em estado deteriorado. Muitos anfiteatros existentes são desconfortáveis e não possuem estrutura tecnológica a contento, sem suporte de áudio e vídeo, fazendo com que o docente tenha de carregar equipamentos por longas distâncias para realizar suas atividades nesses espaços.

Há ainda a necessidade de modernização e ampliação dos laboratórios e seus respectivos equipamentos, bem como de melhores condições técnicas, atendimento a normas de segurança, acondicionamento físico aos experimentos ali realizados, suporte para situações emergenciais como quedas de abastecimento de energia e acidentes etc.

A necessidade de reestruturação também perpassa pela biblioteca (BCE) da UnB, uma vez que não possui acervo suficiente para atender à demanda da graduação e da pós-graduação. O acervo precisa ser ampliado em dimensão e uso. Já os atuais laboratórios de informática para acesso dos discentes à internet são insuficientes e precisam de atualizações. Além disso, a rede sem fio para conexão à internet é pequena e praticamente inexistente fora da BCE.

Diante do cenário, R1 propõe as seguintes metas: 1) o aumento de 10% na oferta de cursos de pós-graduação; 2) aumento de 10% nas vagas oferecidas nos cursos de pós-graduação; 3) aumento de 5% de professores com atuação na pós-graduação; 4) aumento de 15% na oferta de bolsas de pós-graduação (mestrado e doutorado).

Quadro 35 – Metas para a articulação da graduação com a pós-graduação

R1	R2
Aumento de 10% na oferta de cursos de pós-graduação (2008);	Fortalecimento da pós-graduação a partir de recursos (humanos e materiais) recebidos pela graduação e oriundos do Reuni (até 2012);
Aumento de 10% nas vagas oferecidas nos cursos de pós-graduação (2008);	Ampliação em 10% da participação de docentes da UnB em programas de pós-graduação da Instituição (até 2012).
Aumento de 5% de professores com atuação na pós-graduação (2008);	Ampliação em 62% do número de bolsas de mestrado e em 35% do número de bolsas de doutorado (até 2012);
Aumento de 15% na oferta de bolsas de pós-graduação (mestrado e doutorado) (2008);	Criação de Programa de Tutoria de estudantes de pós-graduação a estudantes de graduação, contemplando implementação de sistema de avaliação contínua do programa (2008 e 2009);
Na avaliação trienal (2007-2009), aumentar progressivamente a nota de avaliação Capes dos cursos de pós-graduação (2009);	Ampliação em 10% do número de alunos de graduação envolvidos em atividades de pesquisa (s.d.);
Aumento de 10% na oferta de cursos de pós-graduação (2009);	Ampliação de 10% nos cursos de doutorado (s.d.).
Aumento de 10% nas vagas oferecidas nos cursos de pós-graduação (2009);	
Aumento de 5% de professores com atuação na pós-graduação (2009);	
Aumento de 15% na oferta de bolsas de pós-graduação (mestrado e doutorado) (2009);	
Aumento de 10% na oferta de cursos de pós-graduação (2010);	
Aumento de 10% nas vagas oferecidas nos cursos de pós-graduação (2010);	
Aumento de 5% de professores com atuação na pós-graduação (2010);	
Aumento de 15% na oferta de bolsas de pós-graduação (mestrado e doutorado) (2010);	
Aumento de 10% na oferta de cursos de pós-graduação (2010);	
Aumento de 10% nas vagas oferecidas nos cursos de pós-graduação (2010);	
Aumento de 5% de professores com atuação na pós-graduação (2010);	
Aumento de 15% na oferta de bolsas de pós-graduação (mestrado e doutorado) (2010);	
Aumento de 10% na oferta de cursos de pós-graduação (2012);	
Aumento de 10% nas vagas oferecidas nos cursos de pós-graduação (2012);	
Aumento de 5% de professores com atuação na pós-graduação (2012);	
Aumento de 15% na oferta de bolsas de pós-graduação (mestrado e doutorado) (2012).	

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

Para alcançar tais metas, R1 estabeleceu como estratégias: 1) contratação contínua de mais professores; 2) contratação contínua de mais servidores técnico-administrativos; 3) aumento de 40 bolsas pós-doc, 10 bolsas de professor visitante (no contexto de elaboração do R1, a UnB contava com 20 pesquisadores em regime de pós-doc e 10 como professor visitante); 4) construção e ampliação de laboratório para uso conjunto de ensino e pesquisa para graduação e pós-graduação; 5) implantação de créditos de iniciação científica; 6) implantação de disciplinas tutoriais, com incentivo à participação de doutorandos; 7) ampliação do estágio docente a todos os pós-graduandos e a todos os bolsistas Reuni; 8) incentivo à inclusão de graduandos nos grupos de pesquisa e nos projetos de pesquisa; 9) lançamento de editais que promovam grupos de pesquisa atuando metodologias e tecnologias de ensino e aprendizagem aplicadas ao ensino de graduação; 10) identificação e implementação de novos programas/áreas de pós-graduação associados às temáticas relevantes à sociedade do DF e entorno; 11) incentivo à participação de professores na pós-graduação; 12) utilização de indicadores de qualidade relacionadas à pós-graduação na seleção de novos professores.

As estratégias de R2 abrangem: 1) ampliação da participação de discentes de pós-graduação na graduação, por meio da concessão de 550 bolsas (mestrado e doutorado); 2) estimular a ampliação de vagas nos programas de pós-graduação existentes; 3) estimular a criação de programas de pós-graduação interunidades; 4) implantação de sistema de tutoria de alunos de pós-graduação para dar suporte à graduação, com previsão de carga horária semanal mínima e máxima para tutores; 5) estimular grupos de pesquisa que atuem contribuindo para a renovação pedagógica da educação superior; 6) criação de cursos de doutorado nas áreas em que há apenas mestrado; 7) estimular a participação de alunos em atividades de pesquisa; 8) avaliar a possibilidade de alunos de graduação cursarem disciplinas de pós-graduação como optativas.

Os resultados alcançados pela UnB, considerando os anos de 2007 e 2017, no que se refere aos números da pós-graduação são:

Tabela 11 - Evolução dos números na pós-graduação na UnB (2007-2017)

Ano	Número de cursos			Alunos registrados (2º semestre)		Títulos outorgados	
	especialização	mestrado	doutorado	mestrado	doutorado	mestrado	doutorado
2007	65	64	43	2.842	1.629	962	274
2008	38	68	53	3.017	1.795	1.022	318
2009	64	68	53	3.065	1.941	975	313
2010	23	73	56	3.309	2.174	874	258
2011	30	74	59	4.442	2.668	1.446	469
2012	15	82	64	5.026	3.047	1.726	561
2017	-	89	69	4.336	3.712	1.551	571
Acréscimo	-76,92%	39,06%	60,46%	52,56%	127,86%	61,22%	108,39%

Fonte: Elaboração própria a partir do Anuário Estatístico da UnB – 2018.

Observa-se que houve crescimento nos números referentes à pós-graduação na UnB, com exceção da oferta de cursos de especialização que caiu progressivamente, chegando a zero a partir de 2014. O número de cursos no mestrado e no doutorado foi expandido, 39,06% e 60,46%, respectivamente. Assim também aconteceu com o número de estudantes, registrando-se 52,46% de mestrandos e 127,86% de doutorandos a mais, no mesmo período. Tais dados demonstram que R2 superou a ampliação da oferta dos cursos de pós-graduação. O número de títulos outorgados cresceu consideravelmente, sendo 61,22% e 108,39%, respectivamente. Tais dados sinalizam maior envolvimento dos docentes com a pesquisa. Quanto às bolsas de pós-graduação e de pesquisa, têm-se os seguintes dados da UnB:

Observa-se que, no ano de 2007, foram contabilizadas 1.467 bolsas na pós-graduação e no ano de 2012 chegou a 2.719, com acréscimo de 85,34%. A oferta das bolsas referentes ao Reuni começou a ser tardiamente, somente no segundo semestre de 2011 e se estendeu até 2015, totalizando 1.076 bolsas.

Considerando o número de docentes, o Anuário Estatístico da UnB, no ano de 2016, explicita que a instituição teve um crescimento no número de servidores, no período do Reuni – saindo de 3.410, em 2007, para 5.216 em 2012. Desse total, 2.485 (47,7%) são docentes e 2.731 (52,3%) técnico-administrativos. O crescimento no número de professores, no período de 2007 a 2012, chegou a 84,2%, com a contratação de 1.136 novos profissionais²¹¹.

²¹¹ Em 2007, havia 1.349 professores ativos, desconsiderando substitutos e visitantes.

Quadro 36 – Oferta de bolsas na pós-graduação (2007 a 2017)

	2007		2008		2009		2010		2011		2012		2017	
	1º sem.	2º sem.												
CAPES														
Programa de Fomento à Pós-Graduação (Capes) ¹	630	636	-	717	-	718	-	-	-	-	-	-	-	-
Programa de Formação Doutoral Docente – Prodoutoral ²	5	5	-	5	-	2	-	-	-	3	-	1	-	-
Programa de Doutorado no País com estágio no exterior (bolsa-sanduíche)	125	30	-	181	-	187	101	-	-	-	-	126	-	93
Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC/ PG) ³	4	4	-	-	-	6	-	-	-	5	-	14	-	-
Programa de Demanda Social (Capes) ⁴	-	-	-	-	-	-	-	-	-	992	-	1.361	-	1.560
Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores (Prodoc/Capes) ⁵	-	-	-	15	-	15	-	-	-	4	-	4	-	-
REUNI*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	285	-	335	-	-
PNPD**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44	-	61	-	-
Demais bolsas***	-	-	-	-	-	-	-	-	-	206	-	241	-	-
CNPq	-	-	-	-	-	-	-	541	-	576	-	576	-	-
UnB														
Programa de Bolsas de Monitoria II	10	18	66	56	56	58	37	37	-	-	-	-	18	31

* Registram-se bolsas do Reuni nos anos de 2013 (223), 2014 (201) e 2015 (32); ** Registram-se bolsas PNPD nos anos de 2013 (54), 2014 (142), 2015 (261) e 2016 (107); *** Não especificado.

1) Em 2004, a UnB passou a integrar novamente o Programa de Fomento à Pós-Graduação PROF/Capes; 2) Antigo Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT); 3) A concessão de bolsas para o Programa PEC/PG é feita uma vez ao ano, sempre no primeiro semestre; 4) Antes, a UnB possuía o programa de Demanda Social (Capes), agora é o Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF).

5) Antigo PROOC.

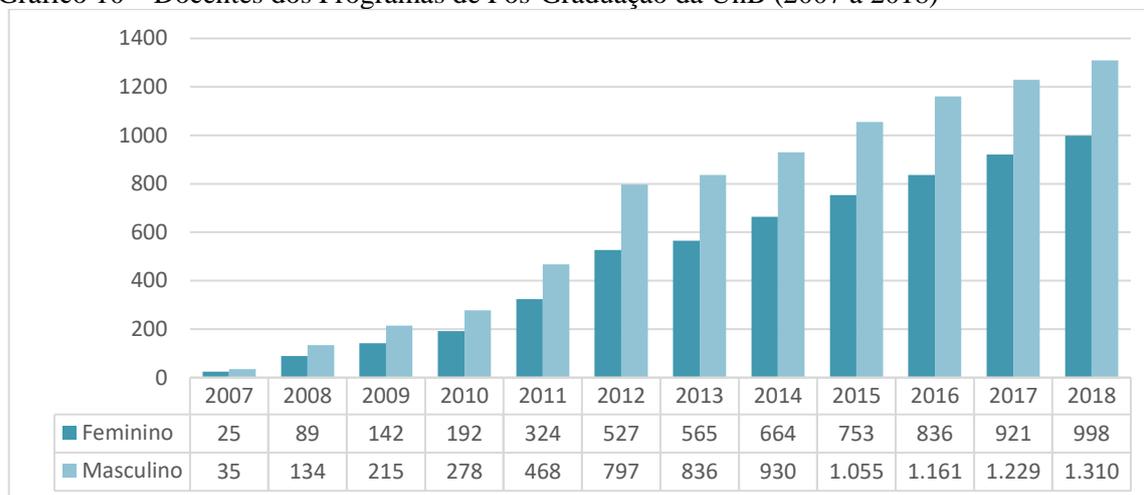
Fonte: Elaboração própria a partir dos anuários estatísticos da UnB.

O quantitativo de professores inativos também cresceu no período em tela – saiu de 776 em 2007 (396 doutores, 156 mestres, 56 especialistas, 168 graduados), para 974 em 2012 (555 doutores, 215 mestres, 53 especialistas e 151 graduados), ou seja, 198 (25,5%) professores deixaram o magistério na UnB no período do Reuni.

Com base nas informações coletadas, não foi possível identificar se o docente contratado foi devido ao aumento de vagas proporcionado pela expansão ou por conta do banco de professores equivalentes (BPEQ), que autoriza a substituição de professores quando da sua aposentadoria. Do total de professores, aproximadamente 95% trabalham em regime de dedicação exclusiva e, considerando os professores ativos, substitutos e visitantes, 81% deles

possuem doutorado. Assim, a evolução da participação dos docentes na pós-graduação pode ser visualizada no gráfico a seguir:

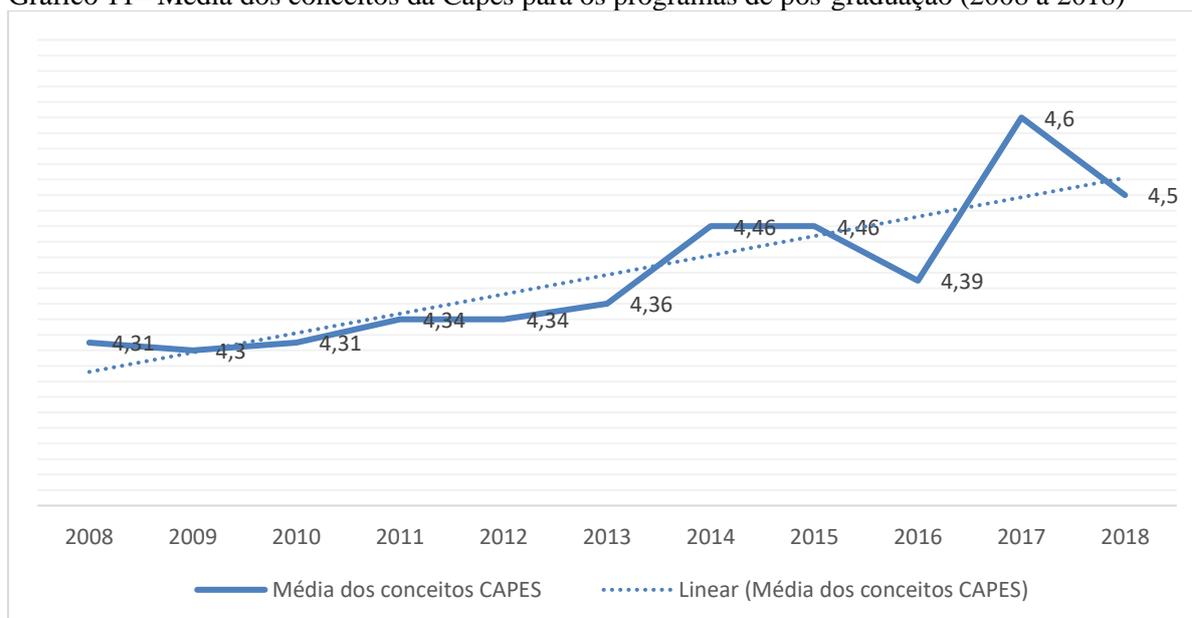
Gráfico 10 – Docentes dos Programas de Pós-Graduação da UnB (2007 a 2018)



Fonte: Elaboração própria a partir da UnB/SAA/SIPPOS.

Observa-se, no gráfico acima, a elevação no número de docentes atuando na pós-graduação, com destaque para atuação dos professores, apesar do crescimento no número da participação feminina. A qualificação e a atuação desses professores contribuíram para que a Capes mantivesse o conceito dos programas de pós-graduação na média de 4 pontos:

Gráfico 11 – Média dos conceitos da Capes para os programas de pós-graduação (2008 a 2018)



Fonte: Elaboração própria a partir do Relatório de Gestão da UnB, 2018.

Observa-se que a UnB manteve o mesmo patamar nos anos 2011 e 2012 (4,34) e nos anos 2014 e 2015 (4,46). Em 2017, aumentou para 4,6, com tendência de queda no ano subsequente (4,5). A elevação do conceito em 2017 é reflexo da melhoria da nota em diferentes cursos de mestrado e doutorado na UnB, bem como da melhoria da avaliação dos cursos de pós-graduação pela Capes.

Ainda se observa que o nível de qualificação docente, no mesmo período, flutuou, com queda no ano de 2016, com leve crescimento no ano seguinte. Fato análogo aconteceu com o envolvimento dos discentes na pesquisa, que também teve redução em 2016, com aumento no ano seguinte, porém, mantendo a média dos últimos anos. Apesar da ampliação do número de alunos na graduação e na pós-graduação, a porcentagem de envolvimento na pesquisa manteve-se estável.

Tabela 12 – Índice de GEPG (discente), IQCD (docentes) e número de professores na UnB – 2008 a 2017

Ano	Total de alunos de graduação	Total de alunos de pós-graduação	Discentes envolvidos da pesquisa (GEPG)	Qualificação Docente (IQCD)	Total de docentes na UnB	Total de docentes na pós-graduação	Docentes na pós-graduação %
2008	25.314	6.971	18%	4,54	1.390	223	16,04
2009	27.944	5.774	18%	4,46	1.736	357	20,56
2010	29.775	5.590	18%	4,53	2.074	470	22,66
2011	31.496	6.582	17%	4,50	2.279	792	34,75
2012	32.516	6.885	18%	4,52	2.355	1.324	56,22
2013	34.453	7.394	18%	4,64	2.663	1.401	52,60
2014	36.372	7.509	20%	4,46	2.695	1.594	59,14
2015	37.982	8.153	18%	4,59	2.749	1.808	65,76
2016	37.071	7.599	16%	4,33	2.744	1.997	72,77
2017	39.624	8.048	18%	4,39	2.787	2.150	77,14

Fonte: Elaboração própria a partir do Relatório de Gestão da UnB, 2011, 2014 e 2017.

Considerando que o índice GEPG avalia o envolvimento mais profundo do estudante com pós-graduação, o que significa maior dedicação às atividades de pesquisa, pode-se observar que, ao longo da implantação do Reuni, praticamente não houve alteração, mantendo-se na porcentagem de 18%, com exceção de 2011, que teve queda de um ponto, ficando com 17%. Nos anos posteriores a 2012, houve certa flutuação dessa porcentagem, ficando entre 16% a 20%. No que se refere aos docentes, observa-se aumento significativo no número de professores, no mesmo período, saindo de 1.390 em 2008 para 2.787 em 2017. A elevação

maior se deu nos números de docentes atuando na pós-graduação, totalizando 1.927 a mais no mesmo período, o que infere maior quantitativo de professores/pesquisadores.

Já o Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD), que pontua numa escala de até 5 aquelas instituições que possuem todos os docentes doutores, o índice da UnB chegou a 4,33 em 2016, com tendência de crescimento no ano seguinte. Porém, se forem considerados os anos de 2008 a 2017, a pontuação flutuou, mas não passou de 4,65, o que demonstra certa dificuldade para atingir a pontuação máxima do IQCD (5).

4.9 Plano de acompanhamento, avaliação da proposta e impactos globais

Diante das perspectivas de expansão da UnB, dadas com a criação das unidades de Planaltina, Ceilândia e Gama, e ainda com a incorporação dos recursos por meio do Plano de Reestruturação que viabilizará o crescimento da instituição em diferentes aspectos – número de cursos, vagas, matrículas, número de *campi* e de servidores, faz-se necessária a criação de um amplo e contínuo sistema de avaliação e acompanhamento de todo o processo expansionista.

Nesse sentido, R1 e R2 estabeleceram estratégias para acompanhamento e avaliação dos respectivos planos. Vê-se:

Quadro 37 – Estratégia para o acompanhamento e avaliação do R1 e R2

R1			
Ano	Estratégia	Responsabilidades	Avaliação
Início 2009	Constituição de uma Comissão Técnica do Decanato de Graduação, em articulação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e a Secretaria de Planejamento da UnB (SPL).	<ul style="list-style-type: none"> Verificação da aplicação dos recursos previstos (financeiro, material e humano); Verificação dos indicadores de desempenho que avaliem a execução das metas previstas (número, taxas, índices, condições, situações, produtos e serviços) e os alcances atingidos; Medida dos impactos gerados pelos diferentes programas para melhorias da qualidade de ensino e da assistência estudantil. 	Indicadores qualitativos e quantitativos
R2			
Sem especificação	Criação de uma Comissão Permanente do Reuni, a qual será vinculada ao Cepe, constituída por membros designados pelo Cepe e pelo Conselho de Administração e Finanças (CAD). A estruturação dos trabalhos ocorrerá no Cepe, com auxílio da DEG e também do Centro de Planejamento Oscar Niemeyer (Ceplan) e pela Secretaria	Obrigatoriedade de prestação de contas a cada 6 meses ao Cepe, por parte da Administração Superior da UnB, em relação ao andamento do projeto, incluindo: cronograma de execução, implantação e situação dos cursos, alocação de docentes e de servidores técnico-administrativos e distribuição de recursos de investimento e custeio.	Indicadores qualitativos e quantitativos

	de Planejamento (SPL) ²¹² . O acompanhamento ocorrerá nas esferas acadêmico-pedagógica, administrativa, orçamentária e financeira.		
--	---	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

Assim, os indicadores quantitativos a serem considerados no R1 foram: a) vagas de ingresso nos cursos de graduação; b) taxas de conclusão dos cursos de graduação; c) relação professor/aluno. No que se refere à avaliação qualitativa, é esperado que a UnB atinja padrões mais elevados, com as seguintes metas a serem alcançadas até 2012:

- Ter ao menos 80% dos cursos de graduação avaliados com conceito máximo das dimensões previstas nesse sistema;
- Reduzir a evasão a índices não superiores a 15%;
- Reduzir a zero o número de pedidos de matrículas negados em disciplinas de graduação;
- Reduzir o tempo médio de formatura a período não superior a 20%, além do tempo regular sugerido para o curso;
- Aumentar, anualmente, em 10% os estudantes de graduação e docentes envolvidos em atividades de iniciação científica;
- Aumentar a média de avaliação dos cursos da UnB no sistema Capes de 4 para 5;
- Aumentar anualmente em 10% a pós-graduação;
- Aumentar, anualmente, em 50% o intercâmbio internacional (recebimento de visitantes e envio de discentes e docentes para o exterior);
- Aumentar em 10%, anualmente, o número de docentes engajados em projetos de pesquisa financiados;
- Aumentar, anualmente, em 10% o envolvimento da comunidade universitária em projetos de extensão de ação contínua.

Os indicadores de acompanhamento propostos pelo R2 são os mesmos previstos no Decreto n.º 6.096/2007: a) taxa de conclusão média dos cursos de graduação presencial; b) relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professores; c) vagas de ingresso nos cursos de graduação presenciais. Para o acompanhamento da qualidade institucional R2, a

²¹² O Ceplan e o SPL são órgãos de assessoria de Administração Superior da Universidade, responsáveis, respectivamente, pelo desenvolvimento de estudos, planos e projetos nas áreas de arquitetura e urbanismo e pelo planejamento, avaliação e desenvolvimento organizacional da instituição.

Comissão Permanente deverá utilizar indicadores que contemplem os registros no Sinaes, do Inep e da Capes, bem como de outros registros de acompanhamento da gestão administrativa, acadêmico-pedagógica e orçamentário-financeira de universidades públicas. Assim, em vez de apresentar a meta geral da UnB, R2 elencou 80 indicadores²¹³, os quais estão relacionados às dimensões do plano de reestruturação.

Quadro 38 - Resultados esperados (R1 e R2)

R1	R2
<ul style="list-style-type: none"> • Reorganização dos modelos pedagógicos recuperando elementos das propostas iniciais e incorporando novas práticas; • Melhorias da capacidade tecnológica da instituição; • Melhorar o aproveitamento do trabalho docente, quanto do aprendizado discente; • Ampliação do quadro de professores qualificados e das bolsas de pós-graduação; • Ampliação das atividades de pesquisa e cursos de pós-graduação; • Integração organizada de atividades de pesquisa na formação de graduação, assim como a inclusão sistêmica de atividades de extensão e de interação com a sociedade; • Atender a demanda por ensino superior da região tanto quali quanto quantitativamente; • Ampliação da capacidade de atendimento da pós-graduação com vistas a consolidar sua posição no cenário nacional e internacional; • Promoção da inclusão social dará por meio da melhora da assistência estudantil, ampliação do acesso para estudantes de escolas públicas, mas também criando estratégias para a permanência dos estudantes em condições de vulnerabilidade social até a conclusão do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração entre a graduação e a inserção nas atividades de extensão e na interação com a sociedade nas estruturas curriculares; • Contínua avaliação da proposta pedagógica institucional, promovendo os devidos ajustes para que a UnB se mantenha na vanguarda, destacando-se entre as melhores; • Promoverá maior acesso ao ensino superior na região, considerando que a instituição é pública e que trabalhará para a melhoria contínua da qualidade educacional; • Reestruturação acadêmico-curricular e administrativa, com vistas a buscar maior eficiência na utilização dos recursos financeiros, humanos e materiais, além de aumentar a qualidade dos cursos de graduação e ampliar a inclusão social; • Construção do PPPI; • “Interferir”²¹⁴ de forma sistemática e gradual nas práticas pedagógicas em diferentes disciplinas, valorizando a prática docente, com vistas à melhoria da qualidade; • Flexibilização dos processos de mudança de cursos, transferência facultativa, associada à padronização de nomes e ementas de disciplinas para viabilizar a redução da evasão de cursos e promovendo a ocupação de vagas ociosas com ênfase na eficiência de recursos públicos; • Criação de estratégia para viabilizar maior aproximação dos cursos²¹⁵ no trabalho interdisciplinar. O ingresso por área de conhecimento é considerado uma ferramenta importante para minimizar a profissionalização precoce de nossos estudantes, permitindo-lhes criar seu próprio itinerário formativo, reduzindo assim os índices de evasão; • A contratação de professores qualificados e a concessão de bolsas de pós-graduação possibilitarão o

²¹³ Conferir no anexo V.

²¹⁴ Manteve-se o termo utilizado no projeto – R2.

²¹⁵ Ver Consórcios de Cursos no cap. 5.

	<p>crescimento da pesquisa de dos cursos de pós-graduação;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa de capacitação de servidores do quadro da instituição; • Manter a posição de destaque da instituição no âmbito nacional e internacional, ampliando os espaços de discussões com a comunidade acadêmica, promovendo o aperfeiçoamento do referido projeto, com avaliação contínua e transparente.
--	---

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa.

Em ambos os casos (R1 e R2), a construção do PPPI tornar-se-á um balizador das ações, considerando que esse documento deverá contemplar as novas práticas e tecnologias pedagógicas para potencializar a aprendizagem. Essa ação será alinhada ao sistema de tutoria em parceria com a pós-graduação, com vistas a permitir melhor aproveitamento das atividades desenvolvidas no âmbito acadêmico. Com isso, espera-se melhoria da qualidade formativa e melhoramento dos índices de rendimento acadêmico e institucional.

CAPÍTULO 5 – UnB: CRISES, DISPUTAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também difunde. [...] Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com sedução, a atração e o ímpeto do presente.

(TEIXEIRA, 2010, p. 33).

Este capítulo trata da criação da UnB, do seu papel para a sociedade local e nacional e as constantes crises²¹⁶ que passou ao longo de sua história, com os respectivos impactos para a instituição. A UnB, desde sua gênese, provocou inquietações – sua estrutura, seu poder de influência, sua localização tornaram-se objeto de desejo e disputas. Anísio Teixeira foi além do seu tempo ao propor a modernização dessa instituição, com modelo que superava a prática obsoleta da formação superior brasileira. A UnB foi planejada para ser modelo de universidade com identidade nacional. No entanto, o projeto idealizado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foi interrompido no período militar. Tempos depois, numa tentativa de resgatar o Plano Orientador por meio da Universidade Nova, que coadunou na criação do Plano de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), a UnB se viu em mais uma crise interna que impactou diretamente a elaboração e a implantação do Reuni. Crise essa que tem suas particularidades: contradições, desafios e disputas, as quais são discutidas neste capítulo.

5.1 Universidade de Brasília: a Cidade Universitária

No Plano Educacional de Brasília não constava qualquer referência aos cursos universitários. Isso porque a criação da Universidade de Brasília deveria ser tratada a parte, uma vez que seria planejada para ser o foco de cultura mais sensível do país (OLIVEIRA, 1975). Na concepção do urbanista Lúcio Costa, a instituição de ensino superior destinada à nova capital não deveria ser apenas uma universidade, mas uma Cidade Universitária – um conjunto de unidades culturais que transformaria a cidade de Brasília num farol cultural (COSTA, 1957). Assim pensando, foi planejado um lugar estratégico para ela – nas proximidades do setor urbano

²¹⁶ Crise aqui entendida como sendo uma fase difícil, turbulências, desafios, mudança brusca no desenvolvimento de qualquer atividade, evento, acontecimento etc.

e das decisões políticas (Três Poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário), bem como de parques e residências. Local que potencializava a ambientação da biblioteca, dos museus e do planetário, bem como da convivência entre as pessoas num ambiente propício para florescer as ideias.

O entendimento que se tinha era de que a Cidade Universitária só poderia ser construída depois que a cidade atingisse certo amadurecimento. Neste ínterim, em plena mobilização para a construção da capital federal, havia pessoas que, conhecendo a importância de uma instituição universitária para um povo, travaram uma longa batalha em sua defesa, como Cyro dos Anjos, subchefe da Casa Civil, que, em conversa com Oscar Niemeyer e o Presidente JK, não deixou de proferir as palavras: “parece que estou vendo a bela Brasília engolida pelo vazio e pelo atraso que a circundam. Brasília, sem universidade, não se imporá como capital” (ANJOS apud SALMERON, 2012, p. 45). As palavras do amigo serviram de pontapé para que a ideia ganhasse impulso e amadurecimento, principalmente por saber que havia interesse da Igreja Católica em monopolizar o ensino, em todos os níveis, na nova capital, se acaso o governo não se apressasse.

Ao perceber que a criação da Universidade de Brasília estava ameaçada pela influência de religiosos, em especial Dom Hélder Câmara, que defendia a instalação da Universidade Católica na Nova Capital, Darcy Ribeiro procurou o Frei Mateus Rocha, que era, então, o geral da Ordem Dominicana, para expor suas preocupações e propor a implantação do Instituto de Teologia Católica na UnB. Com efeito, o Frei Mateus recorreu ao Papa João XXIII, conseguindo dele a autorização e o compromisso de apoiar a proposta de criação do primeiro Instituto de Teologia²¹⁷ numa universidade estatal depois da Revolução Francesa (RIBEIRO, 1986, 1978).

Assim, o Presidente Juscelino, contando com o apoio dos aliados, incluindo o Ministro da Educação e Cultura, Clovis Salgado, solicita a elaboração de um projeto de universidade para a nova capital. Nas palavras de Ribeiro (1979, p. 56), JK não entregou essa difícil tarefa aos “custódios da velha universidade, orgulhosos delas, mas exatamente aos descontentes”, aqueles [Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro] que fizeram surgir uma nova instituição a partir do

²¹⁷ Apesar da resistência, o Instituto de Teologia Católica foi criado. Contudo, anos depois, quando a UnB foi invadida por tropas militares, esse Instituto foi dissolvido. O ódio dos militares era tamanho que, além de denunciar e anular o convênio da Universidade com a Ordem Dominicana, incendiaram o próprio edifício que abrigava o Instituto de Teologia que era, aliás, uma obra de Oscar Niemeyer (RIBEIRO, 1986, 1978). Para Ribeiro, aos olhos daqueles militares “os católicos despertos para as suas responsabilidades sociais eram [...] piores que os comunistas, que eles viam como demônios” (RIBEIRO, 1986, p. 3).

zero, possibilitando, com isso, a modernização do ensino superior, a superação do modelo obsoleto que vigorava no país até aquele instante.

O projeto foi então elaborado e encaminhado ao Congresso Nacional, que, pelas estratégias dos opositores²¹⁸, foi engavetado. Tempos depois, sob a influência de Victor Nunes Leal²¹⁹, foi colocado em evidência novamente. Então, no dia 25 de agosto de 1961, dia da renúncia do presidente Jânio Quadros, contando com a astúcia de Darcy Ribeiro, o Projeto de Lei n.º 1.861/1960 foi aprovado e em 15 de dezembro de 1961 o presidente João Goulart sancionou a Lei, que teve sua efetivação no dia 21 de abril de 1962. Entre as justificativas para a criação da UnB, explicitadas no documento “Exposição de Motivos”, elaborado pela comissão presidida por Anísio Teixeira, a UnB

[...] dará ênfase aos seus propósitos de colaboração. No tronco novo da Nação, não quer brotar apenas como floração ornamental de cultura, mas como raiz que alicerça e nutra. Não quer ficar isolada em torre de marfim, a cultivar as puras virtudes do espírito, antes dessa descer a planície e pelejar, ao lado do povo, pela sua crescente prosperidade. Deseja ser uma oficina sempre acesa, forjando capacidades mais ágeis e alavancando mais robustas para moverem o nosso esplêndido progresso (SALMERON, 2012, p. 67).

Cabe ressaltar que, nos últimos dias do governo JK, Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e Alcides da Rocha Miranda travaram uma luta em defesa do projeto que viabilizaria a criação da UnB. Seus esforços foram direcionados para os deputados e senadores, numa tentativa de convencê-los a discutirem e aprovarem a criação da universidade. Entretanto, o governo de JK terminou sem que o projeto fosse aprovado (SALMERON, 2012).

No curto governo de Jânio Quadros (de janeiro a agosto de 1961), o projeto da UnB passou pelas comissões da Câmara dos Deputados, mas não pelo plenário. A inesperada renúncia do presidente provocou confusão no Congresso e, diante da situação turbulenta, os deputados resolveram submeter ao plenário alguns projetos, em caráter de urgência. Darcy Ribeiro aproveitou o momento para convencer o presidente da sessão, Sérgio Magalhães, a inserir o Projeto de Lei (PL) de criação da universidade na pauta das votações. Foi assim, “no

²¹⁸ Dom Hélder Câmara foi um dos opositores, pois havia interesse de erguer em Brasília uma universidade sem ônus para o governo. Outro opositor foi o presidente da Novacap, Israel Pinheiro, que, temendo possíveis manifestações dos estudantes e as possíveis greves de operários nas proximidades do poder, recomendou que a universidade fosse interiorizada, mantendo-a distante.

²¹⁹ Foi o primeiro presidente do Instituto de Ciências Sociais, criado em 1959 e depois transformado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 7 de dezembro de 1960, foi nomeado ministro do Supremo Tribunal Federal (STF). Integrou o grupo de professores e cientistas que formulou e implementou o projeto da Universidade de Brasília em 1962, tornando-se, em seguida, regente da cadeira de Ciência Política e, mais tarde, da cadeira de Direito Constitucional dessa instituição (FGV, 2001, p.1).

atropelo de uma confusão política e parlamentar, sem ter passado pelas discussões que deveria preceder a aprovação de uma iniciativa de tão grande responsabilidade” (SALMERON, 2012, p. 77), que o PL foi aprovado no Congresso e ratificado pelo Senado, sem dificuldades.

No dia 15 de dezembro de 1961, o presidente João Goulart sancionou a Lei n.º 3.998, que instituiu a Fundação Universidade de Brasília. Portanto, foi num cenário de incertezas políticas que a UnB iniciou suas atividades em instalações improvisadas, nas salas emprestadas pelo MEC, em 9 de abril de 1962, tendo Darcy Ribeiro como reitor e Anísio Teixeira como vice. Os cursos foram reunidos em três grupos, chamados “cursos-tronco”: Letras Brasileiras; Administração, Direito e Economia; Arquitetura e Urbanismo, com os respectivos coordenadores Cyro dos Anjos, Vitor Nunes Leal e Alcides da Rocha Miranda. Segundo Salmeron (2012), pouco tempo depois do início das atividades acadêmicas, os cursos passaram a ocupar as modestas e tímidas instalações construídas no terreno situado na Asa Norte – nascendo, assim, o campus universitário da UnB. Nas palavras de Ribeiro (1978), a mediocridade dos opositores privou a UnB da maior parte do que Oscar Niemeyer havia pensado e projetado para essa instituição:

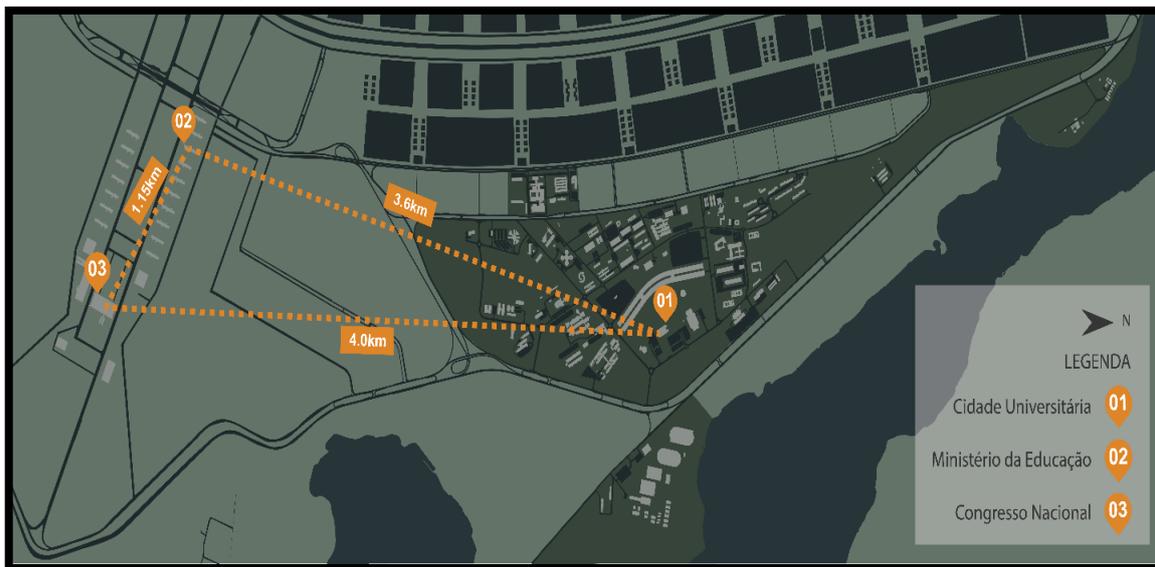
Penso, principalmente, na *Praça Maior* que hoje poderia estar atraindo tanta atenção quanto a Praça dos Três Poderes. De um lado abrigaria a *Aula Magna*, que seria o grande anfiteatro, cinema e teatro na UnB, [...]. No outro lado, a *Biblioteca Central*, que seria um quadrado discreto, contrastando com a lâmina da *Reitoria*. O terceiro lado estaria coberto pelo *Museu da Civilização*, que comunicaria Brasília e o Brasil com a civilização que floresceram em todo o mundo, a fim de nos situar responsável e ambiciosamente entre elas. O quarto lado estaria aberto às águas e aos ventos do Paranoá. Entre o Minhocão lá em cima e a *Praça Maior* cá embaixo, a universidade contaria com o grande campo do seu *campus*. Seria uma imensa concha gramada, suavemente recurvada, onde milhares de estudantes e professores, sentados, deitados ou recostados ouviriam músicas, namorariam, conversariam, discutiriam ou simplesmente conviveriam como membros de uma comunidade solidária (RIBEIRO, 1978, p. 40, grifos do autor).

Apesar dos desafios, a Cidade Universitária ocupou um espaço equivalente a uma área de 257 hectares, entre a Asa Norte e o Lago Paranoá, conforme previsto por Lúcio Costa no Plano Urbanístico de Brasília. Ao pensar a representatividade da universidade para a nova capital, o projetista a colocou na vizinhança do poder central²²⁰ a uma distância (em linha reta) de, aproximadamente, 4 km, considerando como ponto de referência a Reitoria (Mapa 1). Essa quilometragem cairia pela metade se o ponto de referência fosse a extremidade, na direção Sul do mapa. Além disso, é possível identificar que a Reitoria (centro do poder institucional) e o

²²⁰ Entende-se por poder central o conjunto das instituições: Congresso Nacional, Supremo Tribunal Federal, Palácio do Planalto e Esplanada dos Ministérios.

Congresso Nacional (Centro do Poder Nacional) estão alinhados no mesmo eixo, ao Norte. No que se refere ao MEC, a distância é ainda menor, podendo facilmente ter acesso, em poucos minutos, caminhando.

Mapa 1 – Localização da UnB



Fonte: Elaboração própria.

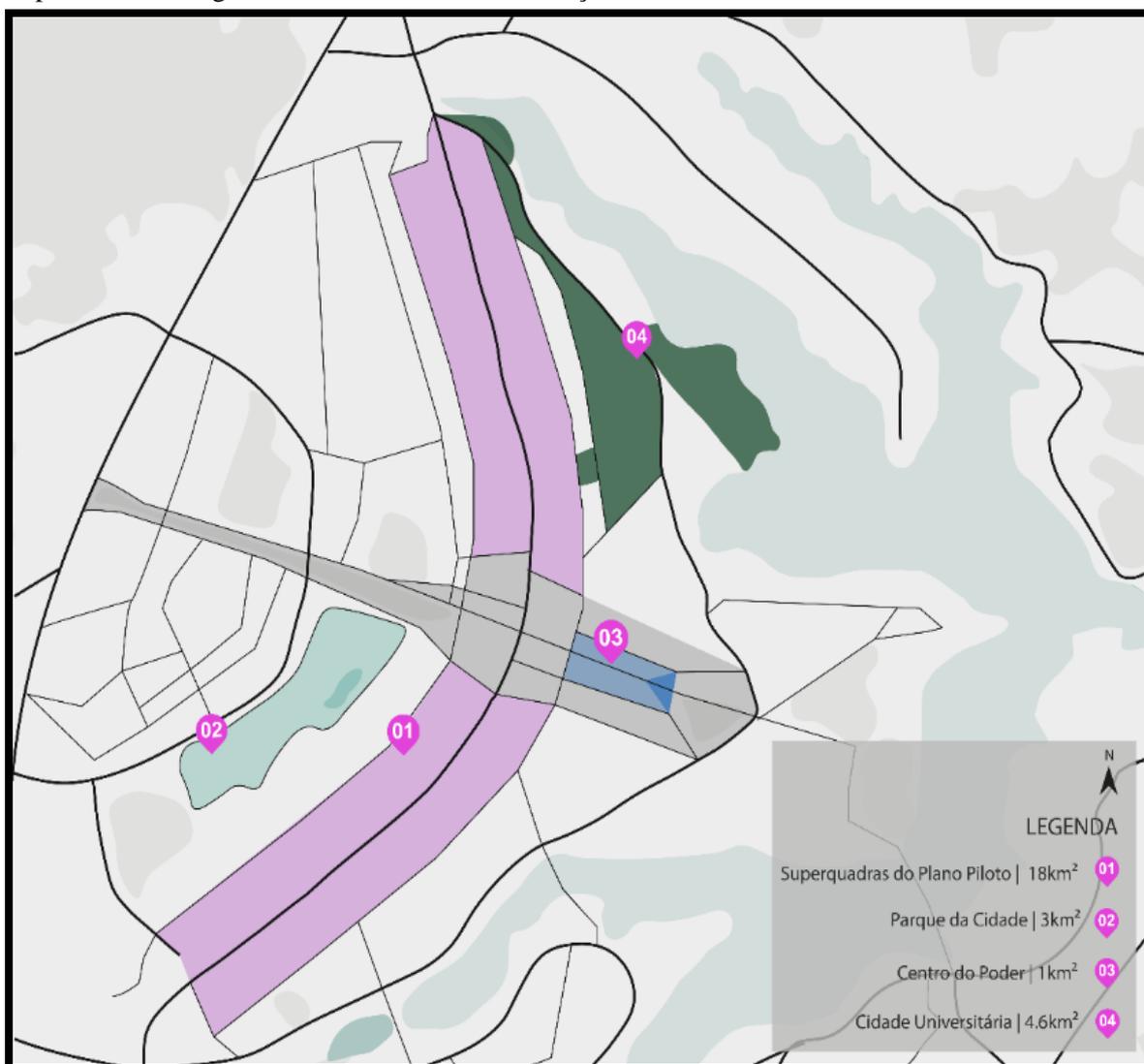
Seria a universidade um farol com poder de iluminar as mentes de quem assumisse os poderes decisórios, causando reflexos em todo o território nacional? Entende-se que a proximidade da universidade com o centro do poder representa o resultado da interação entre Anísio, Darcy e Lúcio Costa, nas definições dos propósitos da universidade. Certamente, eles compactuaram com a ideia de que a universidade é uma instituição indispensável para a existência de um povo. Ao contrário disso, a nação viverá numa dependência das sobras e/ou dos reflexos de outros países que as têm (TEIXEIRA, 2010). Essa representação sinaliza que a universidade é tão importante quanto a existência de outros órgãos, senão superior.

Possivelmente, os idealizadores²²¹ da Universidade de Brasília não desejaram que o Brasil/Brasília ficasse na dependência de outras nações que possuíssem universidades, há séculos, mas que essa instituição se tornasse espelho para outras, inclusive as do próprio país. Pensando assim, eles procuraram estabelecer a Cidade Universitária num espaço que representasse grandiosidade: 1) destinaram-lhe a segunda maior porção de terra do Plano Piloto, 4,6 km²

²²¹ Anísio e Darcy, no projeto pedagógico, e Lúcio Costa, no projeto urbanístico, incluindo ainda Oscar Ribeiro de Almeida Niemeyer Soares, como o arquivo-chave na construção dos prédios dessa instituição.

equivalente a 25% (Mapa 2), em comparação à área reservada às superquadras²²²; 2) não permitiram que os opositores influenciassem no sentido de que a UnB fosse construída fora da cidade de Brasília; 3) idealizaram um projeto inovador e moderno de universidade, que superou os limites de uma instituição fechada, ultrapassada, e que não atendia aos anseios da sociedade.

Mapa 2 – Porcentagem da área destinada à construção da UnB



Fonte: Elaboração própria.

Importa destacar que a definição da localização da universidade não foi bem recebida pelos opositores, grupos civis e religiosos, além do presidente da Novacap, Israel Pinheiro, que

²²² Estes valores são aproximados e foram extraídos dos limites da ferramenta Google Earth, a fim de servirem como valores comparativos entre si. Consideram-se, nesta análise, as superquadras (incluindo as áreas residenciais e o comércio local), que correspondem a uma área de 18 km² (porcentagem de 100%). Nesse panorama, a universidade ganha destaque, especialmente quando a compara ao espaço ocupado pelo poder central, que é de 1 km² ou 5,5% da área reservada, sendo, portanto, quatro vezes menor que a instituição universitária.

se posicionou contrário à construção dessa instituição nas proximidades do governo e do Congresso Nacional, pois temia a presença indesejável de estudantes e operários nesses espaços (SALMERON, 2012; RIBEIRO, 2011). Certamente, Israel Pinheiro temia a atuação dos estudantes na vida política do país. Assim, para evitar tal situação, o Conselho de Administração da Novacap propôs a doação de uma gleba na Vargem Bonita, localizada a mais de 28 quilômetros de distância do centro de Brasília.

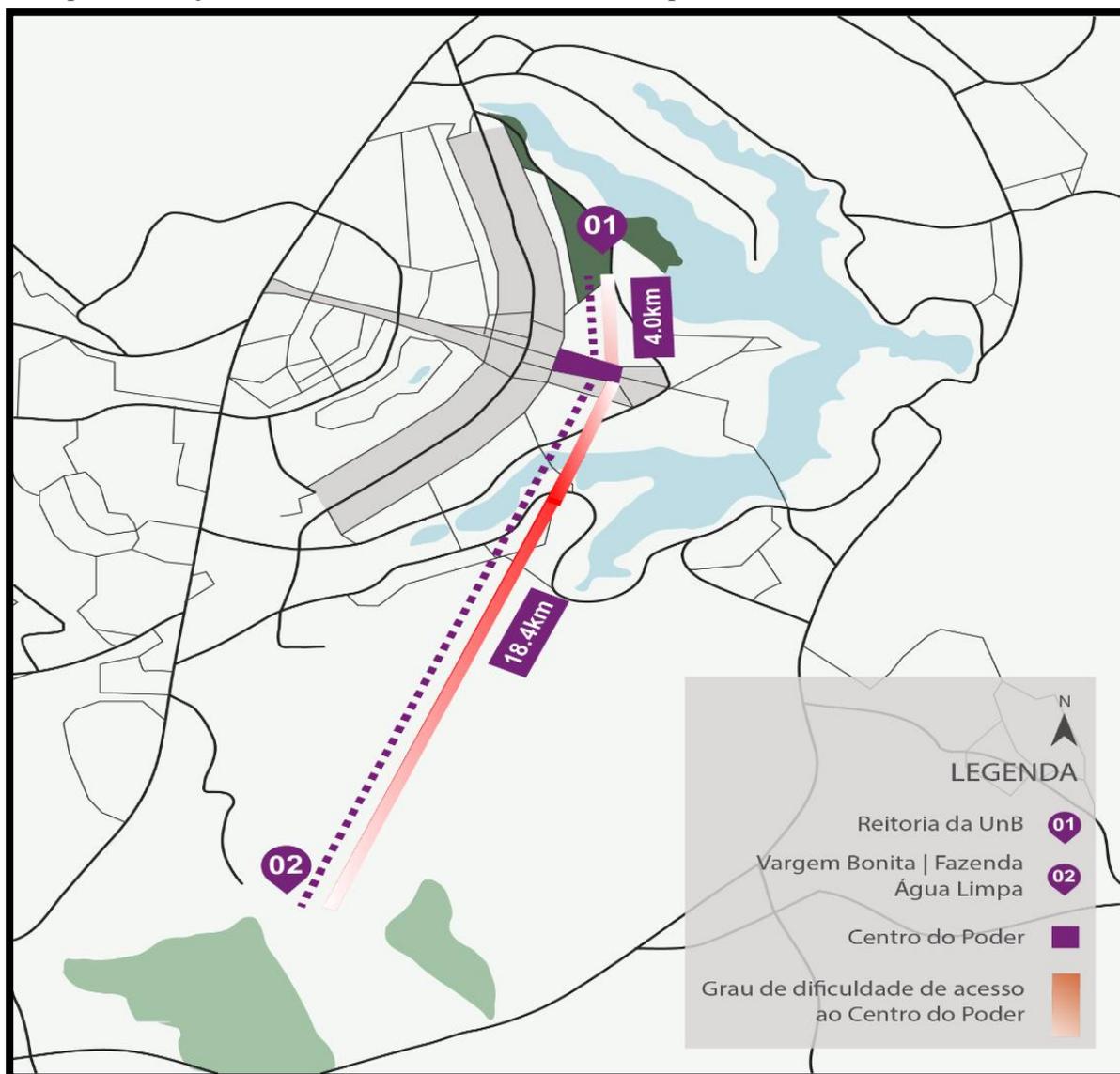
Segundo Salmeron (2012), Cyro dos Anjos relatou que a oposição de Israel Pinheiro era tamanha que a Novacap cogitou a possibilidade de lotear o espaço da área reservada por Lúcio Costa para a construção da universidade, na Asa Norte. Entretanto, o urbanista estava decidido e manteve a ideia inicial, contrariando os opositores. Ele pensava na grandiosidade da capital como sendo a “cidade para o trabalho ordenado e eficiente, mas ao mesmo tempo cidade viva e aprazível, própria ao devaneio e à especulação internacional, capaz de tornar-se, com o tempo, além de centro de governo e administração, *um foco de cultura* das mais lúcidas do país” (COSTA, 1957, p. 2-3, grifo nosso).

Considerando a atual localização da UnB, o estudante tem livre acesso, podendo chegar caminhando em poucos minutos à Esplanada dos Ministérios. A segunda opção (Vargem Bonita) seria mais dificultosa, uma vez que o acesso dependeria de transporte automobilístico. É importante salientar que esse é um dos problemas que dificultaria para muitos estudantes cursarem a universidade. Se por um lado a estratégia é colocar a UnB distante do centro do poder, de outro lado, afastaria também as possibilidades de muitos jovens acessarem a educação superior ou se manterem na universidade, podendo, ainda, elevar os índices da evasão nos cursos de graduação.

Além disso, considerando a distância em linha reta da Fazenda Água Limpa, localizada na Vargem Bonita²²³, para o Congresso Nacional, o percurso a pé seria praticamente impossível – a travessia perpassaria por área residencial nobre (Lago Sul), além do Lago Paranoá. Certamente, aquele que ousasse fazer o trajeto demoraria horas e enfrentaria diferentes obstáculos, ao contrário do outro trajeto que poderia ser feito em poucos minutos.

²²³ A Fazenda Água Limpa (FAL) pertence à UnB e possui uma área de 4.500 hectares. A FAL faz parte da Área de Proteção Ambiental das Bacias do Gama e Cabeça do Veado e tem, no seu interior, a Área Relevante de Interesse Ecológico (ARIE).

Mapa 3 – Relação das distâncias entre a universidade e o poder central



Fonte: Elaboração própria.

Apesar das perseguições à UnB, a proposta inicial foi mantida e, entre os anos de 1961 e 1962, o campus começou a ser construído. Havia pressa na conclusão das obras para abrigar o que seria um novo modelo de educação superior no Brasil. E isso demandou a divisão dos trabalhos em quatro fases: a primeira fase se deu com as primeiras construções, algumas provisórias, outras definitivas. As edificações eram erguidas com muita agilidade e havia experimentação e adoção de novas maneiras de construção – sistemas pré-fabricados e peças pré-moldadas. Nesse processo, ergueram-se “os pavilhões de Serviços Gerais, OCAS, os edifícios da Faculdade de Educação, os primeiros blocos residenciais da Colina e o magnífico Instituto Central de Ciências” (SCHLEE *et al.*, 2014, p.19).

A partir de 1970, iniciou-se a segunda fase com a construção estruturada em concreto armado de forma bruta e expressiva. Entre as estruturas com essa arquitetura, incluem-se o prédio da Biblioteca Central, a Casa do Estudante, o Restaurante Universitário, a Reitoria, o Prédio da Faculdade de Estudos Sociais Aplicados (FA), o Núcleo de Medicina Tropical, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Tecnologia. A terceira fase ocorreu na década de 1980, com a utilização de diferentes experimentações tanto na estrutura quanto na forma arquitetônica. Segundo Schlee *et al.* (2014), nesse período foram realizadas parcerias entre o público e o privado e algumas edificações foram erguidas em madeira, a exemplo do “Centro de Excelência em Turismo; edificações com estrutura em aço corten, como o Posto Ecológico; e novas experiências de pré-fabricação e industrialização da construção, como nos pavilhões Multiuso I e Multiuso II” (Ibid., p. 19).

A quarta fase se deu em meados da década de 1990, momento em que a arquitetura buscou acompanhar o ritmo de mudanças na universidade. Essas mudanças se fizeram mais intensas no início do século XXI, com os programas governamentais de expansão e interiorização da instituição. Dessa forma, afirmam Schlee *et al.*, (2014), a estratégia foi recuperar algumas características já consagradas nos edifícios da UnB, a fim de manter e assegurar a continuidade do que foi proposto inicialmente.

Imagem 3 – UnB na década de 1960



Instituto Central de Ciências, o Minhocão, na década de 1960. Foto: Arquivo Cedoc/UnB

Imagem 4 – UnB no século XXI



Foto: Beto Monteiro/Secom UnB, 2019.

5.2 UnB: sonho, perseguições, diáspora e a primeira crise²²⁴ institucional

Considerando a construção da nova capital no centro do país e o modelo de universidade existente à época, se não fossem realizadas medidas transformadoras tudo se repetiria²²⁵, o projeto tenderia a seguir o ensino fragmentado em diferentes escolas superiores, faculdades isoladas, as quais não possuíam instalações físicas adequadas, laboratórios equipados, bibliotecas com acervo suficiente e necessitando de investimentos na qualificação de seus servidores (docentes e técnico-administrativos), carecendo, portanto, de uma reforma pelas quais seus professores e alunos ansiavam (TEIXEIRA; RIBEIRO, 1962).

Para os educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, a nova capital, Brasília, era digna de uma nova universidade, a qual pudesse ser exemplo para a construção de um novo Brasil. Nesse sentido, torna-se importante “reconhecer que, construindo-se uma cidade no centro do país, e nela instalando o Governo da República, tornara-se inevitável a instituição de um núcleo cultural a que não pode faltar uma universidade” (UnB, 1962, p.18).

²²⁴ Os termos, primeira, segunda, terceira e quarta crise na UnB, são distintos das derrotas de Anísio Teixeira, embora estejam relacionados.

²²⁵ Vale ressaltar que iniciativas nesse direcionamento faziam-se presentes no Congresso Nacional, pois tramitava um “projeto de lei para criar duas faculdades, uma de direito e outra de economia, inspiradas em nossa tradição de escolas improvisadas e professores improvisados” (TEIXEIRA; RIBEIRO, 1962, p. 309-319).

Assim, o cenário que se tinha, no início da década de 1960, era de oportunidade, de escolher entre as escolas superiores precárias, fragmentadas, ou optar pela constituição de uma “universidade moderna, estruturada nos moldes que vêm sendo recomendados, há tantos anos, pelos nossos mais capazes professores e pesquisadores” (UnB, 1962, p. 18). Era momento propício às mudanças, potencializadas pelas necessidades de diferentes órgãos do poder público que se transferiam para o Planalto Central, bem como de profissionais e de centros culturais e científicos, que só uma universidade poderia suprir.

Reconhecendo a importância de uma universidade para a formação humana e para sociedade em geral, Anísio Teixeira defendeu a ideia de que a universidade brasileira deveria ser aberta a todos os jovens, cabendo-lhes o direito de organizar seu itinerário formativo, fazendo as opções dentre as possibilidades que a instituição oferecesse. Para Anísio, a universidade tem como função: 1) formação profissional; 2) promover o alargamento da mente humana que se dá com a busca do saber; 3) desenvolver o saber humano; 4) ser transmissora de uma cultura comum. Sendo assim, a universidade torna-se o centro do saber, o espaço destinado a ampliar o conhecimento “humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação profissional e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira” (TEIXEIRA, 2010, p. 170).

Nesses moldes, a universidade continuará alimentando o desejo dos estudantes a permanecerem na busca de novos conhecimentos e novos saberes. Isso significa que a universidade não pode se limitar à formação básica, mas deve dar aos estudantes a oportunidade de ir além. Após o curso básico/introdutório, o estudante seria “selecionado para os cursos regulares de graduação nas carreiras acadêmicas ou profissionais. Depois dessa formação, nova seleção far-se-á de imediato ou posteriormente, para a escola de pós-graduação” (TEIXEIRA, 2010, p. 157).

Entretanto, apesar de a proposta de universidade possuir grandes possibilidades de modernização da educação superior brasileira, ela foi interrompida pelo governo militar. Nesse período, as universidades foram duramente atingidas, sobretudo a UnB, devido a sua proximidade com o governo federal, além das questões políticas que envolviam os antecessores e os idealizadores do projeto de criação da UnB (SALMERON, 2012). Isso se justifica pelo fato de que

A lei que criou foi proposta por Juscelino Kubitschek – o presidente que passou a ser tratado como inimigo pelo novo governo – e sancionada por João Goulart – o presidente deposto pelo golpe de Estado –, e porque Darcy Ribeiro – cujos esforços

para que a UnB existisse eram bem conhecidos, tendo sido o seu primeiro reitor – tornou-se aliado de Goulart (SALMERON, 2012, p. 178).

Anísio Teixeira era um intelectual fortemente perseguido pelos seus ideais para a educação brasileira, além disso, atacar a UnB significaria, também, combater as ideias dos governos anteriores. No dia 9 de abril de 1964, enquanto a comunidade acadêmica da UnB cuidava de suas tarefas acadêmicas, o reitor e o vice-reitor, Anísio Teixeira e Almir de Castro, respectivamente, foram surpreendidos por uma operação militar dentro da instituição: “tropas do Exército e da Polícia Militar de Minas Gerais tomaram de assalto o campus, como se estivesse tomando uma fortaleza. Foram transportadas em quatorze ônibus acompanhados de três ambulâncias, demonstração de que esperava resistência armada” (SALMERON, 2012, p. 174).

Certamente, os invasores ficaram frustrados ao perceberem a tranquilidade do ambiente acadêmico em que pairava o estudo e o trabalho. Ainda assim, procuraram por armas e não encontraram, inspecionaram minuciosamente a reitoria, biblioteca, escritórios e demais setores. E, tal qual aconteceu na UDF, na década de 1930, Anísio Teixeira²²⁶, então reitor da UnB, foi demitido juntamente com o vice-reitor, sem direito à defesa, sendo as ações autoritárias justificadas como necessárias para a manutenção da ordem e da disciplina²²⁷. Além disso, professores e estudantes foram presos e alguns materiais foram apreendidos, entre eles: panfletos e livros (SALMERON, 2012).

Zeferino Vaz²²⁸, nomeado o novo reitor (*pro tempore*) da UnB, iniciou os trabalhos buscando a liberdade dos presos. Porém, a aparente calma foi quebrada com a expulsão de treze docentes, entre os quais estava Sepúlveda Pertence, que mais tarde seria presidente do Supremo Tribunal Federal. Esses docentes foram punidos sem acusações e sem direito de defesa, foram presos apenas com a justificativa de que se tratava do interesse da administração (SALMERON, 2012).

Após 18 meses das primeiras expulsões, o novo reitor Laerte Ramos de Carvalho, nomeado pelo presidente da República, demitiu 15 docentes, os quais foram acusados de serem indisciplinados e subversivos. A ferida mal cicatrizada de abril de 1964 foi reaberta, provocando desconforto a toda comunidade acadêmica (SALMERON, 2012).

²²⁶ Após o episódio, Anísio foi forçado a se aposentar (compulsoriamente) dos cargos públicos que acumulava – inclusive o de Secretário Geral da Capes, instituição que havia fundado com Rômulo Almeida (1914-1988).

²²⁷ Justificativa análoga ao fechamento da UDF.

²²⁸ Atuou ativamente na preparação do golpe de 1964 (SALMERON, 2012).

No ano de 1965, a universidade tinha 305 docentes e as demissões²²⁹ provocaram efeito cascata – a grande maioria do corpo docente²³⁰, cerca de 223 professores, reagiu contrariamente, pedindo demissão. Isso significou evasão de, aproximadamente, 80% dos docentes, entre os quais estavam os renomados Cláudio Santoro, Oscar Niemeyer, Alcides da Rocha Miranda, Ana Mae Tavares Barbosa, Athos Bulcão, Roberto Aureliano Salmeron e tantos outros que formavam a cepa intelectual do país (SALMERON, 2012). Isso representou a maior diáspora acadêmica da UnB, com sérias consequências para o desempenho da instituição.

5.3 Movimento estudantil *versus* forças militares: a segunda crise da UnB

No ano de 1968, em plena ditadura militar, a UnB se viu diante da segunda crise. O movimento estudantil se reuniu nas proximidades da Faculdade de Educação em forma de protesto contra a ordem vigente e em solidariedade ao estudante secundarista, Edson Luís de Lima Souto, assassinado por militares no Rio de Janeiro quando lutava por melhorias na educação (RODRIGUES, 2016). Ressalta-se que os alunos da UnB se achavam no dever de contestar e lutar contra a ditadura, especialmente por estarem na capital federal. O ambiente de repressão e indignação serviu de impulso para o fortalecimento do movimento. Isso, no entanto, foi entendido pelos governantes como ameaça à segurança nacional, devendo, portanto, ser reprimido e fortemente combatido (UnB/FAC, 2016).

Destarte, os estudantes foram surpreendidos com a chegada de diversos carros e caminhões de choque, centenas de soldados equipados com metralhadoras, bombas de gás lacrimogêneo e fuzis, no intuito de reprimir o movimento e promover a prisão do presidente da Federação dos Estudantes Universitários da Brasília (FEUB)²³¹, Honestino Guimarães. Além disso, inúmeros estudantes foram presos, sofreram perseguições, acusações e maus-tratos (UnB/FAC, 2016).

²²⁹ Em 45 dias de mandato, o reitor Laerte Ramos de Carvalho desligou 16 docentes da UnB.

²³⁰ Cf. Salmeron (2012, p. 248-251).

²³¹ A Federação dos Estudantes Universitários de Brasília (FEUB) foi “criada e registrada em cartório ainda em 1962, tinha como sede uma das salas do prédio baixo, de madeira, de 10 a 15 metros de fachada, conhecido como Barracão, à época situado em frente ao bloco FE-3 da Faculdade de Educação” (UnB/FAC, 2016, p. 246).

Imagem 5 – Honestino Monteiro Guimarães



Estudante de Geologia, Honestino Monteiro Guimarães (1947-1973) participou ativamente do movimento estudantil entre 1965 e 1973, como presidente da UNE. Foi preso em 1973, mesmo ano em que foi registrada a sua morte. As circunstâncias de sua morte e o paradeiro de seu corpo permanecem desconhecidos (UNE, 2015, p. 1).

Fonte: UNE (2015, p. 1)

O ambiente acadêmico, nos finais da década de 1960, foi marcado por insegurança, incertezas, perseguições e torturas. Esses acontecimentos representaram a segunda crise na UnB e, por conseguinte, a segunda diáspora acadêmica, uma vez que muitos professores e estudantes foram expulsos ou saíram por conta própria da universidade (UnB/FAC, 2016).

5.4 Perseguições, resistências e a terceira crise da UnB

A terceira crise aconteceu no ano de 1977 quando, mais uma vez, a universidade foi invadida por tropas militares. Nesse período, a UnB era administrada pelo reitor José Carlos Azevedo²³², capitão-de-mar-e-guerra, o mesmo que baixou o Ato da Reitoria n.º 412/76, estabelecendo punições aos estudantes “rebeldes”.

O movimento estudantil da UnB iniciou o ano de 1977 justamente em torno de reivindicações ditas locais, pontuais ou imediatas, ligadas ao cotidiano dos alunos. Buscavam enfrentar um problema recorrente, relativo ao Restaurante Universitário: o aumento do preço das refeições. Assim, durante o mês de janeiro, estudantes retomaram o “Bandejinha”, experiência bem-sucedida no ano anterior, e voltaram a preparar e servir refeições a preços módicos, boicotando, uma vez por semana, o “Bandejão”. Nem tudo (ou melhor, muito pouco) era festa: alguns estudantes chegaram a ser presos e fichados pela polícia na avenida L2 Norte, ao realizarem um “pedágio” (arrecadação de doações, em geral dinheiro miúdo) para custear a aquisição de produtos para as refeições elaboradas para o “Bandejinha”. No plano nacional, uma

²³² O reitor José Carlos Azevedo teve o maior período na administração da UnB, dois mandatos consecutivos (1976-1985). A sua demissão representou o fim de um período persecutório, que marcou profundamente a história da Universidade.

iniciativa do regime logo mostrou que o ano de 1977 traria muitos sobressaltos, pondo em xeque a tímida abertura prometida. [...]. Na UnB, o Diretório Universitário coordenava discussões em torno do problema do jubramento. Tratava-se, vale lembrar, do mecanismo que, ao exigir o cumprimento de requisitos como uma alta Média Global Acumulada (MGA), ausência de reprovações ou trancamentos de matrícula em semestres seguidos ou, ainda, a aprovação em dado número de disciplinas obrigatórias por certo período, fazia com que muitos estudantes fossem desligados da universidade (UnB/FAC, 2016, p. 80-81).

As reivindicações dos estudantes e mobilizações resultaram na suspensão de 13 discentes, cancelamento de bolsas e proibição de autorização ou renovação de uso do Alojamento Estudantil ao término do período letivo, além de estabelecer sanção disciplinar para os alunos grevistas (UnB/FAC, 2016). Tais medidas, no entanto, impulsionaram os estudantes a iniciar um movimento grevista mais intenso, como protesto às medidas impostas. Essa greve foi fortemente reprimida – houve ocupação policial, repressão, violência, suspensões e expulsões de muitos envolvidos.

Apesar de todos os acontecimentos, “as atividades continuaram com o mesmo vigor e a universidade tomou impulso raramente visto em tão pouco tempo em universidades de nosso país. Todos os setores desenvolviam-se rapidamente, chamando atenção de colegas de outros centros” (SALMERON, 2012, p. 29). Sua capacidade de resiliência chamava atenção de outros cientistas que se prontificavam a ajudar em decorrência do prestígio que a UnB havia conquistado.

O projeto da UnB contrariava os amplos e fortes interesses educacionais, burocráticos e ideológicos do grupo que estava no poder. Daí o resultado foi a expulsão de Anísio Teixeira da reitoria, oficializando-se, assim, a interrupção de um projeto que foi cuidadosamente elaborado para a nova capital, no âmbito da educação superior. Para Cunha (1989), alguns fatores explicam a violência e a perseguição sofrida pela UnB: a localização, a ousadia de seu projeto e os interesses educacionais, burocráticos e ideológicos de muitos que foram contrariados. Assim, a interrupção do projeto da universidade, pensada e idealizada para trazer inovações ao país, pode ser entendida como *a segunda derrota* de Anísio Teixeira.

5.5 Fim da ditadura militar: novos tempos acadêmicos

O fim da ditadura militar e os anseios pelas eleições diretas no país elevam as expectativas da comunidade acadêmica. No ano de 1985 foi realizada a eleição para escolha do reitor que substituiria José Carlos Azevedo. Segundo Faria (2012), o processo foi longo e com muitos candidatos – o professor Dércio Garcia Munhoz ficou em primeiro lugar, mas não

aceitou assumir o cargo, passando para o professor Cristovam Buarque, segundo colocado, o direito de assumir a reitoria por quatro anos (1985-1989).

O período de gestão universitária de Cristovam Buarque foi marcado pela efervescência dos movimentos sociais em prol da democratização do país, intensificada após a promulgação da Constituição Federal (1988). No ano seguinte, aconteceram importantes mobilizações de estudantes²³³ em prol da democratização do acesso à universidade. Na ocasião, foram criados os primeiros cursos noturnos na UnB, sendo o curso de Administração o pioneiro.

Ao término do mandato, Cristovam teve como substituto o seu opositor, o professor Antonio Ibañez, um dos presidentes da associação docente, à época. Contudo, os interesses políticos favoreceram a aproximação entre os dois. Filiado ao Partido dos Trabalhadores, Cristovam foi eleito governador do Distrito Federal e convidou Ibañez para ser Secretário de Educação, finalizando então as críticas e fortalecendo as alianças entre os dois (FARIA, 2012).

Na década de 1990, o fortalecimento das críticas contrárias à partidarização política na Universidade de Brasília refletiu nas eleições seguintes para o cargo de reitor. Primeiro com a eleição de João Cláudio Todorov (1993-1997), seguindo de Lauro Morhy (1997-2005) e depois com Timothy Mulholland (2005-2008). As características desses reitores são expressas nas palavras de Faria (2012, p. 33):

[...] a gestão de Todorov avançou em direção ao trabalhador, especialmente com o ensino noturno. A do Lauro avançou mais na vertente social, na direção das ligações com as demandas mais gerais da sociedade como um todo, público e privado, mas das quais tiveram projeção maior aquelas afetadas aos projetos de extensão universitária, [...]. Timothy seguiu na linha de ambos, aprofundando estas conquistas, mas tinha um diferencial, [...] que era a preocupação com os modelos institucionais e as relações que implicavam para o país.

Na gestão de Timothy houve investimentos na área social, com a ampliação de vagas e incentivo ao programa de políticas afirmativas. Assim, entre os anos de 1993 até 2008, a UnB teve como representantes, da comunidade acadêmica, reitores apartidários, que tinham afinidades entre si, os quais contribuíram, de maneira significativa, para o desenvolvimento da Universidade, apesar dos desafios (FARIA, 2012).

²³³ Vale destacar que, nesse período, a União Nacional dos Estudantes (UNE) se mobilizou contra a candidatura de Fernando Collor de Melo à Presidência da República. Os estudantes criticavam os aspectos neoliberais que não atendiam às reivindicações históricas defendidas pelos movimentos sociais nacionais. Após a eleição e as denúncias de envolvimento nos escândalos de corrupção por parte do então presidente, os movimentos estudantis atuaram com protagonismo liderando o movimento dos jovens de caras pintadas na campanha “Fora Collor”. Em 1992, as manifestações estudantis ganharam repercussão nacional e, para não sofrer processo de impeachment pelo Congresso Nacional, o presidente renunciou ao cargo.

Anos mais tarde, a Universidade ganha visibilidade nos meios de comunicação (jornais e TV) em decorrência dos escândalos envolvendo o reitor. Este foi acusado de improbidade administrativa e a denúncia foi originada “pela investigação em uma das fundações de apoio da UnB (FINATEC), que aceitou aplicar as verbas administrativas, obtidas em projetos com UnB, na reforma e montagem de uma residência oficial para o reitor da UnB” (FARIA, 2012, p. 11), sendo as lixeiras o ícone do episódio, uma vez que as compras foram superfaturadas, gerando, com isso, mais uma crise institucional.

5.6 Novos cenários: perspectivas, desafios, perseguições e a quarta crise da UnB

1º Ato – A UnB como objeto dos desejos

Em 2007, a Universidade de Brasília vivenciava momentos férteis – com inúmeros eventos científicos, discussões sobre a implantação das cotas²³⁴ e produções acadêmicas –, que colocaram a instituição em visibilidade na imprensa local. Segundo Farias (2012), esse foi, sem dúvida, um momento de grande otimismo institucional, “um apogeu de muitos acontecimentos positivos que frequentemente a projetavam no cenário nacional! 2008 era o ano promissor do bilhão de reais no orçamento desta Universidade, motivo de muita cobiça!” (Ibid., p. 19). Nesse cenário, o reitor Timothy Martin Mulholland estava no auge de sua administração, recebendo apoio para concorrer à (re)eleição ao cargo de reitor, com grandes possibilidades de êxito.

Na ocasião, o projeto Reuni foi elaborado, discutido e aprovado no Consuni em outubro de 2007 e, por isso, a UnB saiu à frente das demais, recebendo, portanto, mais recursos, sendo, *a priori*, cerca de R\$ 100 milhões. O projeto foi aprovado pelo MEC sem ressalvas e “ficou conhecido entre os membros do comitê de avaliação como a melhor proposta apresentada, servindo de referência para solicitar ajustes e adequações em projetos de outras universidades” (CAMARGO; LAZARTE, 2012, p. 212). Três dos nossos entrevistados²³⁵ afirmaram que a UnB foi a primeira a entregar o plano (R1) ao MEC – apresentando as metas, estratégias e os objetivos para o processo de expansão da universidade, sendo, por isso, muito criticada pelos

²³⁴ A UnB foi a primeira universidade federal a adotar o modelo de quotas raciais, em 2003. Foi precedida apenas pela UERJ.

²³⁵ Os entrevistados são pessoas que integraram o movimento de elaboração e/ou implantação do Reuni na UnB, inclui professores, estudantes e gestores. Para preservar a identidade destes atores, optou-se por qualificá-los como Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 3 e assim por diante. Ressalta-se que será mantido o termo no masculino ENTREVISTADO, ainda que a pessoa não se reconheça como tal.

opositores²³⁶. Esses se mobilizaram para voltar à arena das decisões na universidade, articulando estratégias para a vitória. Para tal, posicionaram-se contrários às diferentes ações da gestão Timothyana: combateram a abertura de vagas para o ensino noturno, bem como a criação dos novos *campi*, a expansão da UnB para as cidades-satélites e as cotas para afrodescendentes²³⁷, sempre com o argumento de que precisava melhorar as condições relativas aos espaços-físicos, a qualidade do ensino e do trabalho docente antes de promover a expansão (ENTREVISTADO 1²³⁸; ENTREVISTADO 8²³⁹).

Naquele cenário, a procuradoria do DF denunciou uma das fundações ligadas à UnB, a Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos (FINATEC), Fundação de Apoio devidamente credenciada segundo as normas da Lei n.º 8.958, de 20 de dezembro de 1994, com base nas acusações de um dos dirigentes que dela fora afastado. E, no bojo das denúncias, ganhou destaque a compra superfaturada das lixeiras para o apartamento em reforma destinado à moradia oficial do reitor²⁴⁰. Diante dos fatos, os estudantes ocuparam a reitoria reivindicando a renúncia do dirigente máximo da instituição, o que ocorreu 15 dias depois.

Nas palavras da professora Dóris Faria (2012), após a ocupação, as primeiras pessoas a chegar permaneceram no lado de fora, mantendo contato, via celular, com os estudantes/ocupantes, foram os professores ligados aos mesmos partidos²⁴¹ dos discentes. Na sequência, outros grupos foram chegando, incluindo membros da direção do Andes-SN e da Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (ADUnB-SS)²⁴², na sua maioria com camisetas padronizadas dos partidos políticos – “quando vi isso soltei imediatamente uma mensagem para todos os docentes, por uma lista de *e-mail*, narrando a invasão e a presença desses partidos por meio de nossos dirigentes docentes. Isso provocou quase instantânea reação nos estudantes que comandavam a operação” (FARIA, 2012, p. 70).

²³⁶ Segundo Faria (2012), os interesses pela gestão da UnB incluíam diversos atores, tais como: representantes partidários, especialmente do PT, PC do B, PSTU, PSB, PPS, PV e do PDT (tendo um de seus membros o senador Cristovam Buarque), o setor imobiliário local, o ensino privado, os interesses midiáticos etc.

²³⁷ A própria Andes, que aglutinava o pensamento dos opositores da gestão do reitor Timothy, posicionou-se contra as cotas no 23º Congresso de Salvador e o ratificou no 25º, realizado em Cuiabá. Só veio a aprovar as cotas no 30º Congresso realizado em Belém. ANDES – Sindicato Nacional, Relatório Final do 25º Congresso da ANDES-SN, 2006. Disponível em: <<http://antigo.andes.org.br/secretaria/arquivos/default.asp>>. Acesso em: 25 set. 2019.

²³⁸ Representante docente.

²³⁹ Representante da reitoria (R1).

²⁴⁰ O fato ganhou repercussão nacional, e o reitor Timothy Martin Mulholland foi pressionado a dar explicações à comunidade acadêmica e à sociedade, sendo, por isso, processado por improbidade administrativa.

²⁴¹ PT, PSOL, PSTU.

²⁴² É interessante observar que no ano de 2008, em meio à ocupação da reitoria/UnB, a professora presidente da entidade sindical docente contribuiu com o movimento juntamente com o Andes/PSOL/PSTU pagando "quentinhas" para os alunos se manterem resistentes no movimento de ocupação, sendo, por isso, processada na entidade sindical (FARIA, 2012).

Entre os docentes que apoiavam o movimento, cita-se uma professora do Departamento de Serviço Social²⁴³, esposa do professor de Direito José Geraldo de Souza Júnior. Esse se tornou o grande articulador das ações estudantis, bem como no Consuni, uma vez que integrava o Conselho Universitário, à época, e foi um dos indicados para assumir a reitoria *pro tempore*. No entanto, não aceitou a indicação, pois ficaria impedido de se candidatar ao cargo. Com efeito, ele obteve o poder de influência para indicar o reitor *pro tempore*, que dirigiria a instituição até que novas eleições acontecessem (FARIA, 2012). Diante dos fatos, o professor José Geraldo fez a opção por indicar seu amigo, Roberto Aguiar.

Como reitor *pro tempore*, Aguiar teve respaldo para protelar o novo processo eleitoral, alterando, inclusive, as regras para as eleições na UnB, com a anuência do Consuni, “de modo que, em alguns meses, finalmente conseguiram estabelecer todas as condições para a eleição” do professor José Geraldo, mesmo sem a maioria dos votos dos docentes (FARIA, 2012, p. 70). Cabe salientar que ambos os docentes (Roberto Aguiar²⁴⁴ e José Geraldo²⁴⁵) eram muito próximos do senador Cristovam Buarque, tornando-se assim os elos que entraram para a história da instituição, configurando, nas palavras da professora Dóris Faria, o “golpe” da UnB.

2º Ato – Ocupação da reitoria: DCE versus UNE

No processo de ocupação da reitoria, representantes do DCE (contrários ao Reuni) e da UNE (favorável ao Reuni) entraram em consenso para ficarem contra o reitor, reivindicando esclarecimento das denúncias e, principalmente, a sua renúncia²⁴⁶. A polêmica (grupo contra *versus* grupo favorável ao Reuni) perdurou por todo o período da ocupação (15 dias), momento em que aconteceram seis assembleias, com 1000, 1500, 2000 estudantes e em todas elas a temática Reuni foi pautada – de um lado o DCE defendendo que um dos motivos da ocupação era o Reuni e, de outro lado, os representantes da UNE defendendo o plano do MEC como possibilidade de ampliação do acesso ao ensino superior e de expansão da universidade,

²⁴³ O líder do movimento, Fábio Félix, era estudante do Departamento de Serviço Social.

²⁴⁴ Reitor da UnB no período de 13/04/2008 a 20/11/2008. Em 1996, foi consultor jurídico do governo Cristovam Buarque nos primeiros seis meses de gestão, assumindo logo depois a Secretaria de Segurança Pública, onde ficou até o fim de 1999.

²⁴⁵ Professor da UnB desde 1985, assumiu o cargo de Reitor da UnB no período de 21/11/2008 a 20/11/2012. Ocupou postos importantes dentro e fora da Universidade, sendo, inclusive, nomeado chefe de gabinete e procurador jurídico na gestão do professor Cristovam Buarque. Foi também diretor da Secretaria de Ensino Superior – SESu na gestão de Cristovam à frente do MEC.

²⁴⁶ O posicionamento do reitor diante do movimento estudantil fez muita diferença, pois não havia diálogo. Por isso, os discentes se juntaram, inclusive o grupo que o ajudou a se eleger. A maioria ficou contra o dirigente máximo e a favor da ocupação (ENTREVISTADO 3, discente à época).

obtendo o apoio da maioria dos estudantes, vencendo todos os debates nesta questão e que, portanto, não era o motivo da ocupação.

Ficou explicitado, durante a entrevista, que as intenções dos líderes estudantis (DCE) eram influenciar outros discentes para uma mobilização maior, a ponto de fortalecerem o movimento contra o Reuni na UnB, tendo em vista ser ela a única universidade pública localizada nas proximidades do governo federal e, portanto, uma forte influenciadora das demais. Com isso, ela se tornou uma possibilidade para incitar a oposição ao Reuni, com metas de atingir o governo, ainda que o projeto R1 já tivesse sido aprovado no Consuni e no MEC. Nesse sentido, o movimento poderia ganhar proporções nacionais, caso os estudantes dirigissem à Esplanada. Para tal, um número considerável de alunos universitários, de diferentes estados, viajou para Brasília, no intuito de fortalecer o movimento na UnB, tanto a favor como contra o Reuni (ENTREVISTADO 3)²⁴⁷.

Quando surgiram as primeiras denúncias contra o reitor, a gestão da ADUnB, à época, convocou os associados para assembleias docentes, a fim de validar o pedido de afastamento do reitor, mas não conseguiu, *a priori*. Enquanto isso, as pressões aumentaram, novas denúncias surgiram e houve a ocupação da reitoria pelos estudantes, momento em que dirigentes da ADUnB se aproximaram dos discentes alegando a necessidade de apoiá-los, evitando, com isso, possíveis confrontos/violências, mas principalmente para fortalecer o movimento, uma vez que as reivindicações eram análogas (ENTREVISTADO 10)²⁴⁸.

Na ocasião, a presidente da Associação dos Docentes forneceu “quentinhas”²⁴⁹ aos discentes da ocupação, como forma de mantê-los ativos, sendo, por isso, muito criticada pelos associados²⁵⁰. No momento em que os policiais chegaram à reitoria com o mandado de reintegração de posse, a liderança da ADUnB estava presente a fim de evitar a execução da ordem judicial. Outro ponto a destacar foi o apoio de parlamentares aos discentes, entre eles: o senador Cristovam Buarque, a deputada distrital Erika Kokay e o deputado distrital José Antônio Machado Reguffe, que se reuniram²⁵¹ na própria reitoria com os estudantes e representante da ADUnB, além disso a mídia e professores simpatizantes do movimento também davam suporte aos discentes (ENTREVISTADO 10).

²⁴⁷ Representante discente.

²⁴⁸ Representante sindical/docente à época.

²⁴⁹ Refeições. A então presidente da ADUnB era Rachel Nunes da Cunha, que ocupou o cargo de Decana de Assuntos Comunitários no início da gestão do reitor José Geraldo.

²⁵⁰ A crítica não era pelo fato de estar matando a fome dos estudantes naquele contexto, mas em decorrência do uso indevido dos recursos da Associação Docente, sem anuência da categoria.

²⁵¹ Não necessariamente no mesmo dia e horário.

Passados 15 dias de ocupação da reitoria, nova assembleia foi realizada, tendo como pauta validar o pedido de afastamento do reitor. Em meio aos debates acalorados, uma pessoa, representante do dirigente máximo da UnB, pediu a palavra para informar que Timothy havia renunciado. Cabe ressaltar que nessa ocasião, em nenhum momento, foi pautado o Reuni, a ênfase dada foi apenas nas questões que envolviam o reitor (ENTREVISTADO 9; ENTREVISTADO 10).

3º Ato – O Reuni como degrau

Cabe registrar que, além dos objetivos propostos pelo Reuni, de expansão e reestruturação das universidades federais, havia intenções político-eleitorais. De um lado, o governo federal desejando que os resultados do Plano de Expansão fossem positivos (inauguração de obras, interiorização da educação superior, ampliação de vagas, matrículas, cursos nas universidades públicas) a ponto de refletirem nas eleições de 2010. De outro lado, o grupo opositor, temendo tal acontecimento, fortaleceu o movimento, sendo contrário à multiplicação de alunos nas universidades, alegando que não havia infraestrutura e pessoal suficientes para atender à demanda e nem mesmo os recursos anunciados dariam conta de tamanha expansão (ENTREVISTADO 3; ENTREVISTADO 8).

É bem verdade que “muitas das críticas eram procedentes. O governo tinha metas nobres, mas os critérios eram duvidosos e os prazos no limite do exequível. Não se expande uma instituição complexa, como uma universidade, de qualquer maneira, sem prejuízos de toda sorte, alguns irreversíveis” (ENTREVISTADO 8). Com efeito, diversas obras foram inauguradas ainda que não tivessem sido concluídas, muitas universidades enfrentaram o problema de terem alunos sem professores, além da estrutura física insuficiente para abarcar a demanda que chegava à instituição. Mas, apesar dos desafios, não podemos esquecer dos efeitos positivos dados pelo Reuni – ampliação do acesso à educação superior nas universidades públicas federais (ENTREVISTADO 8).

De acordo com o Entrevistado 3, o que se observou naquele cenário foi mais uma resistência ao governo federal, considerado “traidor”, e isso implicava combater tudo o que vinha dele, inclusive a proposta de ampliação de vagas nas universidades públicas, poucos eram os interesses num debate técnico sobre um projeto educacional, em especial sobre o Reuni e o que ele representava para a população de jovens que estava fora da universidade.

Compactuando com essa opinião, o Entrevistado 8 afirma que o governo federal tinha pressa na implantação do Reuni, pois via nele uma possibilidade de reeleição – era pegar ou

largar! As possibilidades de investimentos nas universidades eram grandes, especialmente considerando um longo período de escassez de recursos orçamentários que as instituições passaram no decorrer do governo FHC.

No âmbito da UnB, o Reuni tornou-se ponto de apoio e referência para grupos políticos e ideológicos voltarem ao poder.

4º Ato – O protagonismo midiático

Apesar de a UnB não fazer parte da lista de interesse da imprensa local²⁵², justamente por não representar aporte financeiro, ao contrário do setor privado que promove campanhas milionárias, muito mais interessante para as emissoras, essas tiveram participação ativa no momento da ocupação – noticiando 24 horas os acontecimentos dentro da instituição e principalmente da reitoria, como as inúmeras entradas no Jornal Nacional (JN), dando visibilidade ao caso da UnB, ainda que não tivessem fatos novos. Aquela persistência chamou atenção de alguns membros da comunidade acadêmica, especialmente pela ligação de docentes, politicamente atuantes da UnB e contrários à reitoria de Timothy, os quais estavam em contato direto²⁵³ com jornalistas da referida emissora.

Outro fato curioso destacado por três dos nossos entrevistados foi a participação do jornal Correio Braziliense (CB) como um dos meios de comunicação que mais combateu a UnB naquele cenário. Chama-se a atenção para a participação de uma jornalista²⁵⁴, que dispunha de informações privilegiadas sobre os fatos da UnB. Informações essas que deveriam ser de acesso limitado, seja do Ministério Público que acusava, seja do acusado, mas eram escandalosamente divulgadas pelo CB e passaram a ser também da Rede Globo, com ênfase no Jornal Nacional.

Posteriormente, a referida jornalista tornou-se Secretária Adjunta de Comunicação da UnB, cargo de extrema confiança, e, sem demoras, com a saída do titular²⁵⁵, assumiu a

²⁵² Faria (2012) adverte que a mídia local interfere nos assuntos da UnB, pois muitas pessoas ligadas aos meios de comunicação local são oriundas dessa instituição. Além disso, membros da comunidade acadêmica geralmente têm ligação de amizade ou parentesco com pessoas do meio jornalístico.

²⁵³ Havia um time de futebol de professores, “os eméritos”, com encontros periódicos na UnB. Nos momentos de jogos e festividades importantes, personalidades locais estavam sempre presentes, entre eles “dois repórteres locais que atuam na Rede Globo e frequentemente no Jornal Nacional” (FARIA, 2012, p. 29).

²⁵⁴ A jornalista em questão, Ana Beatriz Magno da Silva, foi orientanda no curso de mestrado do então Secretário de Comunicação, Luiz Gonzaga Figueiredo Motta, que deixou o cargo por motivos de saúde, abrindo espaço para que ela assumisse a responsabilidade. Cabe destacar que esse mesmo professor/orientador foi candidato derrotado pelo professor Timothy, nas eleições ao cargo de reitor da UnB.

²⁵⁵ Entre os cargos ocupados pelo professor Luiz Gonzaga Mota, estão: 1) Secretário Nacional de Cultura do Ministério da Cultura; 2) Secretário de Estado da Comunicação do GDF, no governo de Cristovam Buarque (ver imagem no Anexo); 3) Assessor de Comunicação da Liderança do PSB na Câmara Federal; 4) Foi editor da revista *Brazilian Journalism Research* e do observatório de mídia “Mídia&Política”; 5) Foi Secretário de Comunicação da Universidade de Brasília, o que evidencia certa proximidade com o grupo cristovista.

Secretaria de Comunicação da UnB, tornando-se a pessoa com poderes na instituição, aquela “que define (e definiu) todas as estratégias de comunicação que montaram a opinião favorável aos interesses da derrubada do Reitor Timothy”, afirma Faria (2012, p. 60).

Imagem 6 – Reitoria ocupada (encarte de jornal)

25 CIDADES
TEMA DO DIA // REVOLTA ESTUDANTIL

SEM ACORDO
Intimidação por negociação com estudantes na Polícia Federal na tentativa de garantir a permanência da UnB, enquanto a UnB...

ENTERRO SIMBÓLICO
Antes de ocupar o reitorato, ex-advogado ficou em uma assembleia, da qual recebeu como presente um "café" do reitor

CONTRABANDO
Intimidação por negociação com estudantes na Polícia Federal na tentativa de garantir a permanência da UnB, enquanto a UnB...

Reitoria ocupada

Cerca de 150 estudantes exigem a demissão do reitor Timothy Mulholland e o leilão dos móveis, no valor de R\$ 470 mil, pagos pela universidade para decorar apartamento funcional

Professores protestam

As manifestações de alunos contra o reitor Timothy Mulholland não foram as únicas na Universidade de Brasília. Pela primeira vez desde o início da crise na UnB, professores da instituição debruçaram publicamente a saída de Mulholland do cargo de reitor da instituição. O Instituto de Ciências Exatas e o Instituto de Física e Física Nuclear também se manifestaram em apoio à saída do reitor.

Em 20 de fevereiro, os professores da Universidade de Brasília haviam decidido em assembleia não defender publicamente o afastamento de Timothy Mulholland. A presidente da Associação dos Docentes da UnB, Rosângela Nogueira de Castro, disse que uma nova assembleia deve ser realizada. Hoje, o Conselho de Representantes da entidade se reuniu para discutir o assunto. "É possível que haja uma nova assembleia porque muitos não foram ou não puderam comparecer ao encontro de ontem", disse a presidente do Conselho, Rosângela Nogueira de Castro. Ela também pediu um afastamento do reitor. A professora Patrícia Rodrigues do Departamento de Serviço Social, disse que a saída de Timothy é importante para as investigações de possíveis irregularidades. "Mulholland não se envolveu na universidade com finalidades...

ESTUDANTES EXIGEM A DEMISSÃO DO REITOR: MULLHOLLAND CONSEGUIU ESCAPAR E MANDOU DIZER POR ASSESSORA QUE NÃO RENUNCIA

questionários enquanto ficamos sem nenhuma estrutura para fazer os exames. Porém, no final da assembleia, os estudantes articularam um ato de protesto na sala de aula com cânticos, músicas e latas com doces. "Ficamos divertidos, Timothy agiu bem". Ao chegarem ao edifício, os alunos se dirigiram diretamente ao gabinete do reitor. Alguns funcionários correram para retirar alguns de valor e logo depois os estudantes tomaram conta da sala de Timothy.

Hoje, entretanto, no início da manhã depois que uma estudante disse ter sido agredida por um segurança, ela tentou entrar na sala de reunião do gabinete do reitor e foi impedida. "Fiquei com o coração apertado, mas não consegui entrar no local", relatou a estudante Carolina, aluna do 3º semestre do curso de História da UnB.

A Polícia Federal foi chamada pela administração do campus depois que uma porta do gabinete foi destruída pelos estudantes. Os agentes fecharam os acessos ao prédio e impediram a entrada de novos manifestantes e até mesmo de comida para os alunos que estavam acompanhados. Os manifestantes improvisaram uma caixa de madeira feita com uma corda para transportar sanduíches e cigarros do térreo para o terraço da reitoria, onde estavam. No meio do tarde, uma assessora do reitor, Dóris de Faria, explicou que a água e a luz haviam sido cortadas por uma questão de segurança. "Se os alunos arrancarem um dos bebedouros, por exemplo, pode haver uma inundação no prédio", justificou. Sobre a presença da PF no campus, ela explicou que os agentes foram chamados para evitar prejuízos. "A Polícia Federal foi chamada porque um patrimônio público da UnB foi invadido e essa é a regra nesses casos", acrescentou Dóris. A respeito dos pedidos de afastamento de Timothy Mulholland, a assessora garantiu que não existe essa possibilidade.

O reitor não vai renunciar, não é assim que se evita um reitor, ainda mais o garim que foi eleito com o maior percentual de votos da história da universidade", explicou Dóris.

No início da noite, a Universidade de Brasília anunciou que o decano de Assuntos Comunitários, Pedro Sadi, ficaria responsável pela negociação com os estudantes. Mas os alunos disseram que só discutirão a possibilidade de acabar com a invasão se a UnB ligar o fornecimento de energia elétrica e água.

Fonte: Correio Braziliense, abril de 2008.

O que se observa em todo o movimento de resistência, especialmente durante a ocupação da reitoria, com a participação da mídia, são os interesses para o fortalecimento de um movimento nacional anti-Lula – “um movimento que pudesse descer para a Esplanada e desgastar o governo federal” (ENTREVISTADO 3), tanto é que o grupo da UNE (favorável ao Reuni) foi deixado de lado durante as reportagens, em decorrência de os estudantes não falarem o que eles queriam²⁵⁶ ouvir. Nas palavras do Entrevistado 10, “a mídia estava conosco... tínhamos interesses comuns...”.

Se por um lado havia interesses políticos para desgastar e enfraquecer o governo federal para não se reeleger, de outro lado, a gestão timothyana sofreu os mesmos ataques, também para não correr o risco de uma reeleição. E o que ambos os líderes tinham em comum e tornaram-se alvo de perseguições? Há de se considerar que tanto o presidente da República quanto o reitor da UnB estavam trabalhando para ampliação do acesso à educação superior e em prol das ações afirmativas na universidade e isso incomodava os opositores. Nesse cenário, havia pressa para combater os “inimigos” políticos, ainda que isso significasse a degradingolada do Reuni.

5º Ato – A aprovação da Ata

Com o cenário construído para a saída de Timothy, um reitor *pro tempore* assumiu o posto²⁵⁷ e, já nas primeiras ações, nomeou a professora Márcia Abrahão Moura²⁵⁸ para assumir o Decanato de Graduação e conduzir as mudanças institucionais no âmbito do Reuni. A equipe, então, solicitou ao MEC prorrogação do prazo para entrega do Plano de Reestruturação no âmbito do Reuni, com a justificativa da necessidade de (re)elaborar o projeto²⁵⁹, uma vez que a proposta anteriormente validada e aprovada tinha inconsistências e precisava de ajustes. Assim, com prazo concedido pelo MEC, a segunda versão do projeto Reuni/UnB foi (re)adequada e novamente submetida à apreciação do Consuni na 339ª reunião²⁶⁰, realizada no dia 4 de julho

²⁵⁶ Apesar das intenções do grupo opositor, a maioria dos estudantes compactuava com a proposta apresentada pelo R1.

²⁵⁷ Foi nesse período que se orquestrou boa parte das ações que viriam a ocorrer posteriormente nas universidades públicas, como a “Operação Ouvidos Mucos”, da Polícia Federal, que resultaria no suicídio do reitor da UFSC. No período *pro tempore* da UnB, o interventor escancarou a UnB para servir de laboratório para os órgãos de controle, como CGU, TCU, que desde então iriam ser implacáveis com as universidades, confrontando o artigo 207 da Constituição Federal, que lhes assegura autonomia.

²⁵⁸ No contexto de elaboração deste trabalho, a professora em tela é a atual reitora da instituição.

²⁵⁹ Na concepção de Faria (2012), apesar da presença de testemunhas/servidores da instituição na reunião que consagrou a aprovação da ata e do pré-projeto/Reuni/UnB no conselho maior, criou-se um “factoide” para justificar a necessidade de reformulação do projeto. Resultaram-se, daí, a criação de cursos desconexos e a elevação dos custos a médio e longo prazos.

²⁶⁰ Ata da 339ª Reunião do Conselho Superior da UnB. Este documento não foi transcrito como aconteceu no contexto da aprovação do R1.

de 2008. Após debates, críticas e elogios, a proposta foi aprovada por 36 votos favoráveis, três votos contrários e duas abstenções.

Uma das justificativas do R2 para pedido de ajuste ao plano R1 aprovado pelo MEC foi a alegação de que a proposta não havia sido aprovada pelo Conselho Superior. Cabe ressaltar que a reunião do Consuni n.º 333^a foi realizada na tarde do dia 19 de outubro de 2007, no auditório da reitoria e teve pauta única: o pré-projeto²⁶¹ de adesão ao Reuni, intitulado “A UnB Rumo aos 50 anos: Autonomia, Qualidade e Compromisso Social”. A reunião registrou a presença do reitor, bem como de 5 deanos, 18 diretores e 3 vice-diretores de faculdades/institutos, outros 16 representantes de unidades acadêmicas, 8 de discentes, 6 de técnico-administrativos, além de representante de ex-aluno e de órgãos complementares, como é o caso da Biblioteca Central e a convidada professora Rachel Nunes da Cunha, presidente da ADUnB. A reunião foi aberta e diferentes membros da comunidade acadêmica se posicionaram, contra e a favor da proposta Reuni apresentada naquela ocasião. Vê-se:

Quadro 39 – Síntese do debate durante a reunião do Consuni n.º 333^a na UnB

Representantes	Trechos das falas
Discentes	<ul style="list-style-type: none"> • Precisamos decidir o futuro da UnB, mas não por decreto. • Gostaria que não discutisse nada sobre o projeto agora. Antes de discutir o próprio, se discutisse o Reuni. • A universidade precisa mudar... precisamos, inclusive, otimizar como a universidade vem trabalhando, mas que isso não resulte em uma superlotação. • Os cursos que já existem têm muitas deficiências, faltam professores, há falta de laboratórios, há falta de funcionários, principalmente nos cursos noturnos, então a ênfase maior deveria ser dada em resolver os nossos problemas que existem atualmente que é um saldo qualitativo. • Qualquer proposta que seja feita na Universidade de Brasília tem que ser feito baseado em um debate, e um debate que seja não apenas com os institutos, em reuniões de colegiados, mas que se tenha debates amplos para toda a comunidade, não só acadêmica... quanto para a sociedade em geral, afinal nós somos uma universidade pública. • Nós somos a favor da interdisciplinaridade. • A formação intermediária configura precarização do ensino e precarização do profissional. • Professores da Medicina não sabem o que é o projeto, não sabem que ele existe. • Recursos previstos pelo governo federal, próprio Reuni... eles são muito escassos como vai ser essa permanência considerando a entrada vias BGAs.

²⁶¹ Chama-se pré-proposta, pois ainda passaria por idas e vindas até se chegar à proposta final. A pré-proposta passaria por uma comissão formada por representantes da comunidade acadêmica, indicada pelo MEC, que faria a avaliação de todas as propostas. Após a devolutiva, cada instituição conheceria a opinião do Ministério e as possíveis indicações de ajustes – se há glosas, recomendações e justificativas necessárias. A partir de então, “conhecendo a situação concreta, que é o que nos interessa... é saber que condições nós teremos para desenvolver nossos projetos, nós poderemos avaliar caso a caso cada situação e avaliar o quê que é possível efetivamente avançar... o quê que fica aí com a sua viabilidade comprometida... o quê que é impossível levar adiante” (333^a ATA/UnB, 2007, p. 2).

	<ul style="list-style-type: none"> Projeto que traz muito avanço em suas metas, é importante que a gente veja se forem cumpridas não tenho medo de ser chamado de conservador, acho que negar um projeto de expansão a primeira vista pode ser um erro.
Professor	<ul style="list-style-type: none"> Temos salas insuficientes para a expansão... a gente vive num ambiente de carência. Nós discutimos o Reuni, e no nosso departamento a gente discutiu, discutiu bastante... temos debate com docentes, com os discentes é... e depois quando veio a proposta da Reitoria para a Universidade de Brasília, nós também discutimos... Se posicionar contrário ao Reuni, dizer que somos sim a favor da expansão, somos sim a favor da universalização, somos sim a favor de uma ampliação qualificada do ensino. Então nós podemos, sim, avançar com essa pré-proposta, o trabalho de aperfeiçoamento vem sendo diário pelas sugestões e pelas recomendações, ela vai ser diária daqui para frente.
Técnico-administrativo	<ul style="list-style-type: none"> Concurso público (reposição dos servidores) como se dará? Mais debate sobre a proposta. Esse diabo de Reuni. Não estamos aproveitando a capacidade intelectual que tem a Universidade de Brasília. Discutir Reuni, discutir projetos das universidades sem bater na ferida, nós vamos estar cometendo alguns erros... Esse Conselho vai pensar só em obras e mais obras, 200 e poucos professores, 400 e poucos funcionários... e é isso que nós vamos fazer? Essa pressa aí me assusta... essa pressa me assusta né... essa pressa. Uma carta de intenção é algo que ainda vai ser julgado... por um comitê <i>ad hoc</i>. ... um comitê de referias... e vamos dar essa chance cara, pra gente, tá?... nós vamos ser beneficiados com isso... e nós estamos pensando nisso em termos de a longo prazo... e não a curto prazo... a gente... não tô olhando para o meu umbigo... eu posso estar saindo daqui a seis anos... mas eu estou vendo para gerações futuras... Nós temos que ter a clareza política de crescimento de universidade que atenda a sociedade... Se não nós vamos ficar de fora... e aí companheiro... e aí... e aí o prejuízo é maior... então essa questão... eu tenho essa posição firme né com os companheiros de que deve ser encaminhado.
Representante Unidade Acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> Futuro projeto da UnB. Metas quali/quantit... Aprimoramento do projeto pedagógico... Quantitativo docente <i>versus</i> expansão... Sobrecarregadas com essa nova expansão e nova criação de cursos. Não dá para deixar passar a vez... A gente já teve provas disso, de que entrar na primeira chamada, de alguma forma a gente vai levar vantagens, de que o projeto não envolve somente expansão, criar novos cursos. Quanto a discussão nas unidades, o edital Reuni, o documento do Reuni está circulando desde o final do primeiro semestre... A minha Unidade discutiu isso, teve a visita três vezes da Reitoria no Conselho da Unidade, com participação dos professores, onde eu convidei os professores das unidades, convidei os estudantes. Não estamos apresentando um projeto fechado, que vai ser isso, que nós vamos ter que fazer. Nós temos que apresentar uma pré-proposta que vai ser avaliada por nossos pares dentro do MEC, da SESu que vai retornar para a gente... Retornar para a gente melhorar. É muito importante e pode fazer diferença a quantidade de recursos capitados, ela entrar na primeira fase, a experiência em outras circunstâncias mostra isso... Nós temos que nos valer dessa experiência. Nossa biblioteca já estourou a sua capacidade em termos de área física. Projeto Pedagógico Institucional, isso estava fazendo falta mesmo. Modificação drástica no SIGRA. Nós discutimos até... Velocidade dos fatos sim, prejudicou um debate qualificado. A proposta é consistente né é... Espero... O Instituto de Química né... Acredita né... Que é importante a ampliação de vagas no ensino superior público a... E tem algumas

	<p>coisas em relação ao projeto, que já foram colocadas aqui como preocupação, que é a questão do quantitativo versus qualitativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posiciona na entrada no Reuni, na primeira oportunidade de entrada. • Eu ficaria muito frustrado se ela não viesse a ser votada. • Frustrado se nós abrirmos mão dessa oportunidade de captação de recursos e vagas. • Tendência clara, pelo que eu ouvi dos diretores, de adesão ao edital-Reuni. • Temos aqui uma janela de oportunidade e não podemos jogar fora né. • Acho que é extremamente urgente é... Começar a discussão desse Projeto Pedagógico Institucional imediatamente... • Eu não consegui mobilizar, e a Faculdade de Educação. • Mas a UnB tem, sim, que mandar uma pré-proposta gente... • Os 8 anos antes deste governo, então eu não posso negar... Foi uma miséria, a UnB não pode dizer não... Ela tem que entrar e transformar... • A proposta do Reuni que foi construída a partir das discussões feitas nos departamentos. • Você vai ver que toda a juventude secundarista é a favor da expansão da universidade, a expansão é necessária... A gente precisa expandir a universidade pública. • Então a gente tem que desconfiar sim de um projeto desse, um projeto que vem depois do Reuni... Vem depois... Da forma que foi colocado o ensino a distância, a gente precisa desconfiar desse projeto. • “eu sou contra ao Reuni”.
<p>Representante Sindicato</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Há um cronograma já previsto pelo MEC, então é possível submeter a proposta mais tarde – não há necessidade de celeridade. • Pouco tempo para análise. • Nós estamos pensando numa expansão que não temos o número de docentes insuficiente. • Nós não somos contra o aumento de vagas na universidade... Agora nós queremos um crescimento com muita responsabilidade, com financiamento é... Garantido. • Em relação os bacharéis nas grandes áreas... Eu acho que na proposta faltou o argumento pedagógico que justificasse esses bacharéis, e a importância deles. • O professor Murilo fez parte do grupo de assessoria, a maior parte das verbas... A maior parte das verbas que serão alocados para esses programas, serão em outros governos e não no presente Governo. • O Reuni, ele tem reflexo negativo no que diz respeito à autonomia universitária, no que diz respeito à democracia da universidade, e no que diz respeito a um financiamento... A um financiamento público adequado. • Discutir de uma maneira mais abrangente.

Fonte: Elaboração própria a partir da Ata 333ª do Consuni/UnB.

O tema foi colocado em discussão e após intensos e acalorados debates, entre os presentes e em meio às palavras de ordem: “DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO, QUERO DEBATE PARA FORMAR... DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO, QUERO DEBATE PARA FORMAR...” a pré-proposta foi aprovada (UnB/ATA, 2007). De acordo com um dos nossos entrevistados, a maioria das lideranças políticas estudantis queria barrar o Reuni e, somente, o grupo ligado à UNE, à União da Juventude Socialista, votou favorável, sendo, por isso, duramente criticado pelos demais, recebendo, inclusive, acusações de peleguismo²⁶². “A reunião de aprovação do Reuni foi uma reunião muito tensionada”, afirma o Entrevistado 3.

²⁶² Ressalta-se, como destacado inicialmente, que o Andes autorizou em um dos seus Congressos financiar estudantes que combatessem o Reuni. Isso se deu com a criação da Associação Nacional dos Estudantes Livres – ANEL, entidade fortemente controlada pelo PSOL/PSTU, inicialmente.

Vale informar que o reitor tinha programado a reunião do Consuni para a semana seguinte, o que demandaria mais tempo para análise da proposta pela comunidade acadêmica. No entanto, a notícia logo se espalhou e militantes²⁶³, contrários à proposta, se organizavam para impedir e/ou conturbar a reunião, objetivando a sua não aprovação. Sabendo dessas estratégias, o gestor máximo da UnB decidiu antecipar a reunião do Consuni, a fim de evitar confrontos durante o encontro. Destarte, a reunião aconteceu antecipadamente e, apesar das críticas em relação ao pouco tempo dado aos Conselheiros para análise da proposta e dos argumentos insuficientes dos opositores, a proposta foi validada (ENTREVISTADO 1; ENTREVISTADO 3; ENTREVISTADO 8).

Na ocasião, a professora convidada, presidente da ADUnB, fez suas intervenções contrárias e, após o resultado favorável da votação, exigiu a completa transcrição das falas, o que gerou 50 páginas e atrasou a sua aprovação²⁶⁴. Dada somente na 433ª reunião realizada no dia 26/08/2008, já sob a direção da reitoria *pro tempore*²⁶⁵. Por que tanta demora para a transcrição de uma Ata? De acordo com dois dos nossos entrevistados, no período em que a Ata estava sendo lentamente transcrita, membros da oposição fizeram visitas ao MEC com o objetivo de denunciarem a não aprovação do projeto Reuni (R1) no Consuni, favorecendo, com isso, a abertura de processo investigativo no âmbito da SESu, sendo posteriormente arquivado por falta de subsídios, conforme documentos apresentados no Anexo XII deste trabalho.

Nossos entrevistados sinalizaram que as visitas e denúncias realizadas junto ao MEC foram feitas pela pessoa que passou a ser responsável pelo Decanato de Graduação, quem conduziu todo o processo de elaboração e execução do R2 na UnB. De acordo com o Entrevistado 11²⁶⁶, a gestão *pro tempore* só ficou sabendo do projeto R1 após assumir a reitoria – “nós não tínhamos ciência disso [...] fomos surpreendidos porque a UnB tinha submetido um projeto Reuni ao MEC, sem anuência do seu próprio Conselho Superior [...] ficamos muito assustados”. Diante de tal realidade, a Decana de Graduação fez visitas ao MEC a fim de resolver o problema, momento em que teve acesso ao projeto R1, uma vez que não encontrou na instituição nenhum registro²⁶⁷ – “não havia documento, não havia registro, não havia

²⁶³ Esperavam-se militantes de outros estados para o fortalecimento do movimento opositor ao Reuni na UnB (ENTREVISTADO 1; ENTREVISTADO 3; ENTREVISTADO 8).

²⁶⁴ Geralmente, a leitura final da Ata e a aprovação da redação acontecem na reunião subsequente.

²⁶⁵ Trecho final da Ata nº 333: “Sendo dezoito horas e trinta e sete minutos, o Presidente deu por encerrada a sessão, da qual eu, Noeli Osterkamp, Secretária do CONSUNI, lavrei a presente Ata, que, após lida e aprovada na Reunião 433ª, realizada em 26/09/2008, será assinada por mim e pelo Vice-Reitor *pro tempore* e Presidente da Mesa, José Carlos Balthazar”.

²⁶⁶ Representante reitoria (R2).

²⁶⁷ Ainda que não tivesse o projeto físico, o mesmo foi registrado no Simec – sistema acessível aos gestores da UnB.

projeto”. Assim, após realizar consultas aos Conselhos das Unidades Acadêmicas da UnB, sobre a proposta R1, decidiu-se elaborar outra proposta, com anuência do MEC²⁶⁸, como já referenciado anteriormente. Na ocasião, foi criada uma comissão para acompanhar todo o processo de execução, cuja presidente era a Decana de Graduação:

Quadro 40 – Membros da Comissão Permanente do Reuni²⁶⁹

Membro	Função
Márcia Abrahão Moura	Decana de Graduação Presidente
Denise Imbroisi	Secretária Executiva do Projeto de Expansão da UnB
José Américo Soares Garcia	(a partir de 23/09/2009) Representante Docente do Cepe
Nigel John Edward Pitt	Representante Docente do Cepe
Raul Pietricovsky Cardoso	Representante Discente do Cepe
Thiago Marinho Silva	(a partir de 23/09/2009) Representante Discente do Cepe
Benedito Ferreira de Almeida	(a partir de 09/09/2009) Representante do CAD
Célia Ghedini Ralha	(a partir de 20/08/2009) Representante Docente do CAD
Maria Lucília dos Santos	Representante Docente do CAD
Hélio Marcos Neiva	Representante da SPL
Alberto Alves de Faria	Representante do Ceplan
Rachel Nunes da Cunha	Representante do DAC a partir de novembro/2008
Mendel Queiroz	Representante do DAC
Flávia Squinca	Representante do DAC
Fernando Soares dos Santos	Representante do DAF
Dionei Magalhães Brito	Diretora de Projetos do Reuni (convidado)
Ereni Gontijo de Lima	Representante da SPL (convidado)
Nina Paula Ferreira Laranjeira	Atuou como Secretária Executiva do Projeto de Expansão da UnB (até junho/2009); depois ficou como Diretora da DAIA (convidado)
Silvano da Silva Pereira	Prefeito do Campus (convidado)

Fonte: UnB/DEG, 2009.

Na fala do Entrevistado 1²⁷⁰, após o cenário criado para retardar a assinatura da Ata 333^a, ficou fácil dizer que “a reitoria entregou a proposta em dezembro de 2007 sem a aprovação no Consuni, mas isso não é real e a ata detalhada no nível exigido para atrasar o máximo possível acabou sendo o verdadeiro registro histórico do evento, muito conturbado por essa gente”.

Apesar da proposta inovadora do R1, construída mediante consultas à comunidade acadêmica com aprovação dada pelo Conselho Superior da Universidade e pelo MEC, ela

²⁶⁸ O MEC recomenda à UnB que, caso desejasse alterar o projeto, poderia fazer desde que não houvesse mudanças no quantitativo de docentes, servidores e volume financeiro alocado. O Anexo VII mostra que o Projeto do Reuni (R1 e R2) tramitou oficialmente no MEC.

²⁶⁹ Comissão Permanente do Reuni, vinculada ao Cepe, cujos membros serão integrantes tanto do Cepe quanto do CAD. Inclui também: Joaquim Pinto de Andrade, Representante Docente do Cepe (até maio/2009); Fernanda MacGinity Moraes Rego, Representante Discente do Cepe (até maio/2009); Maria Lucília dos Santos, Representante Docente do CAD; Inês Maria Pires de Almeida, Representante Docente do CAD (até maio/2009); Antônio Guedes, Representante do CAD (até maio/2009); Eduardo Tadeu Vieira, Representante da Secretaria de Planejamento da UnB SPL (até maio/2009); e Dóris Santos de Faria, Representante do Decanato de Assuntos Comunitários (até outubro/2008).

²⁷⁰ Entrevista via *e-mail*, arquivo pessoal da autora deste trabalho.

incomodou algumas pessoas (CAMARGO; LAZARTE, 2012). Fato que resultou num confronto muito forte, evidenciando resistência para as mudanças culturais, especialmente numa universidade já consolidada, como é o caso da UnB, que ainda teve o agravante do embate político que provocou a saída do reitor, o fortalecimento e a nomeação de outros grupos aos cargos de gestão da Universidade.

Camargo e Lazarte (2012) advertem que, para o R2, “foram feitas duas consultas, na forma de seminário com uma participação muito escassa (não mais de 40 pessoas em cada evento), e o projeto final, reapresentado em julho de 2008, foi mais conservador do que aquele elaborado pela comunidade” (Ibid., p. 212). Isso significa que a proposta R2 apenas ratificou o que já existia na instituição, mais conservadorismo. Após as alterações no R1, a (re)pactuação foi (re)feita com a nova gestão, que logo iniciou o processo de implantação das metas propostas no segundo Plano de Reestruturação. Diante dos fatos, torna-se factível a existência de manipulação para que o R1 não vingasse. Fato ratificado pelo interesse de membros envolvidos e que posteriormente assumiram cargos no alto escalão da instituição.

5.7 Os efeitos colaterais das crises da UnB

Apesar das iniciativas realizadas pela Comissão Permanente do Reuni, não demorou para que o cronograma do “Plano de Trabalho 2008-2012” começasse a ser alterado, isso devido ao atraso nos processos licitatórios de obras, reformas e aquisição de equipamentos e materiais (UnB/DEG, 2009). De acordo com a Decana de Graduação, à época, no ano de 2009, a UnB enfrentou dificuldades²⁷¹, apesar de alguns avanços no processo de execução do Reuni, entre os quais estão:

- atrasos na entrega de projetos previstos no planejamento inicial decorrentes de problemas com a empresa contratada para a execução de projetos de arquitetura;
- foram efetuadas alterações no projeto da Casa do Estudante Universitário no sentido de incorporar projetos passíveis de serem licitados;
- em virtude de dificuldades operacionais decorrentes da complexidade do processo de compras internacionais, não foi possível concluir a importação de todos os bens licitados pelas unidades acadêmicas e BCE em 2009;
- em algumas áreas, identificou-se dificuldade em contratar doutores;

²⁷¹ Apresentado no 2º Relatório da Comissão Permanente do Reuni (2009).

- poucas unidades responderam a todas as questões solicitadas pela Comissão Permanente, em particular a questão sobre as atividades acadêmicas e administrativas de expansão e reestruturação na UnB, realizadas em 2009;
- houve muitas reclamações quanto à burocracia existente no processo para a aquisição de equipamentos e ainda quanto ao prazo de entrega, o que dificulta o processo de implementação do Reuni;
- unidades solicitam ações mais efetivas quanto à execução das obras e o cumprimento de seus prazos;
- há preocupações sérias quanto a salas para os novos docentes e desconhecimento quanto ao planejamento de curto e longo prazo para o problema;
- as unidades solicitam nomeações de docentes e/ou técnico-administrativos (UnB/DEG, 2009).

Ratifica-se que a UnB começou a implantação do Reuni tardiamente, fato que contribuiu para potencializar as dificuldades listadas. Estima-se que essa situação tenha provocado o “efeito dominó”, ou seja, atrasos e mais atrasos que, direta ou indiretamente, impactaram a implantação do Reuni na UnB. Além dessas questões, a Controladoria Geral da União (CGU), ao realizar auditoria na instituição, encontrou transparência incipiente quanto às justificativas e à definição dos critérios de priorização para realização de obras com recursos do Reuni. A análise priorizou cinco processos, são eles:

Quadro 41 – Processos de obras concluídas do Reuni analisados pela equipe de auditoria CGU

Processo	Imóvel	Valor Contrato R\$
23106.037902/2010-52	MASC Centro/Sul/Norte	4.086.900,00
23106.016717/2009-54	Bloco de Salas de Aula Norte (Atual BAES)	2.142.515,74
23106.016716/2009-99	Bloco de Salas de Aula Sul - 1ª Etapa	4.371.899,42
23106.037932/2010-16	Bloco de Salas de Aula Sul - 2ª Etapa	7.795.137,32
23106.016712/2009-37	Prédio do CIC/IEST (UED)	7.143.391,01

Fonte: CGU (2017, p. 9).

De acordo com a CGU (2017), não foi possível encontrar “formulação prévia de estudos de demanda, de forma a garantir o dimensionamento das necessidades e a justificar adequadamente a tomada de decisão quanto à construção dos imóveis com os recursos então disponíveis” (CGU, 2017, p. 9). Como justificativa da necessidade, a UnB faz referência à Ata 339^a, porém, ao ser solicitada, a CGU constatou “que a Ata não traz maiores detalhes quanto à

realização ou não de estudos prévios que justificassem a priorização desta ou daquela obra na utilização dos recursos do REUNI” (CGU, 2017, p. 9).

Importa registrar que a situação da UnB, no período de implantação do Reuni, era peculiar em relação às outras instituições do país, isso devido à expansão que aconteceu em anos anteriores. Em outras palavras, diferentemente de outras universidades, na UnB “não tínhamos espaço físico ou pessoal ‘ociosos’ de modo a permitir a efetivação imediata de novas matrículas, além disso, os espaços institucionais, equipamentos e pessoal já estavam muito sobrecarregados com as demandas internas” (ENTREVISTADO 8). Ainda assim, apesar do processo expansionista da UnB que estava em andamento, dado pelos próprios recursos da instituição, foi estipulada a seguinte sequência para implantação do Reuni, na perspectiva do R1:

Obras -> Pessoal -> Novos Alunos, ou seja, os professores e técnicos seriam contratados uma vez que tivéssemos como abrigá-los produtivamente e, só então, os novos alunos seriam matriculados. Qualquer atraso por parte do governo em liberar recursos e vagas poderia ser compensado no cronograma de matrículas, sem prejuízos maiores para a UnB. O MEC teria que “pagar adiantado” (ENTREVISTADO 8).

Além disso, havia a possibilidade de recursos vindos do GDF, que se somariam aos do Reuni para potencializar a expansão da UnB. Entretanto, com a substituição do R1, novas estratégias foram utilizadas e caminhos foram alterados, de modo que impactaram os resultados. Assim, considerando as crises institucionais da UnB, destacam-se os seguintes efeitos colaterais: 1) interrupção de aspectos importantes do Plano Orientador da UnB; 2) diáspora acadêmica (professores, servidores e alunos), causando impacto no processo de ensino/aprendizagem, bem como no desenvolvimento de pesquisas na instituição; e 3) queda nos índices de avaliação e *ranking* da universidade, no âmbito nacional e internacional.

Referindo-se ao *ranking*, Faria (2012) salienta que, no ano de 2000, a UnB conquistou o primeiro lugar entre as melhores universidades do país e nessa época o reitor era Lauro Morhy e o vice-reitor, Timothy Mulholland. Essa notícia repercutiu em diversos jornais, fato que deu maior visibilidade à UnB. Apesar das mudanças nos critérios de avaliação nos anos posteriores, a UnB continuou se destacando nas primeiras colocações. Considerando o *ranking* da *Quacquarelli Symonds Universities (QS)*²⁷², a UnB registrou, em 2019, o patamar nacional de 11ª colocada, ficando atrás da USP, Unicamp, UFRJ, Unifesp, Unesp, UFMG, UFRGS e da

²⁷² Tendo como referência a avaliação do *ranking* das melhores instituições de ensino superior da América Latina, no âmbito do *Times Higher Education (THE)*, a UnB alcançou a 15ª colocação entre as mais bem-conceituadas da região, sendo a USP a primeira colocada entre as universidades brasileiras. Vale salientar que, no ano de 2018, a UnB ficou na 16ª colocação e, no ano de 2016, na 19ª na avaliação do THE.

UFSCar, além de outras do setor privado. No âmbito da América Latina, ocupou a 27ª colocação, no mesmo período. Vê-se:

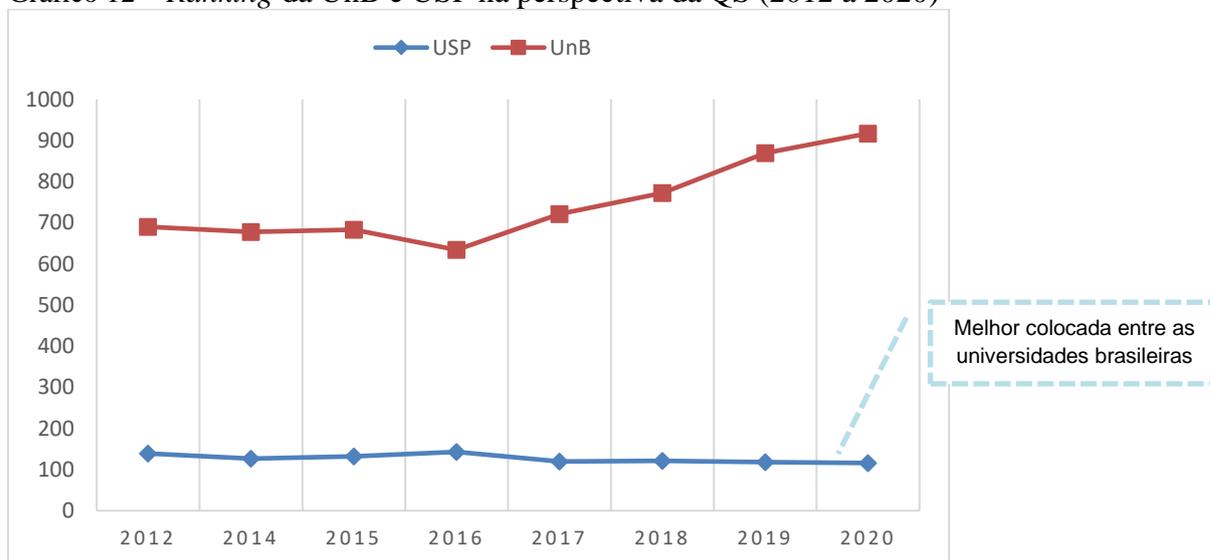
Tabela 13 – *Ranking* da UnB e USP na perspectiva da QS (2012 a 2019)²⁷³

Ano	USP (Melhor colocada entre as universidades brasileiras)	UnB
2012	139	551
2014	127	551
2015	132	551
2016	143	491
2017	120	601
2018	121	651
2019	118	751
2020	116	801

Fonte: *QS World University Rankings*, anos de 2012 a 2019.

Os dados indicam certo distanciamento da UnB em relação à primeira colocada, Universidade São Paulo (USP), nos critérios QS que incluem avaliação nos quesitos da reputação acadêmica, reputação por empregadores, os docentes, citações por faculdade, faculdades internacionais, estudantes internacionais. Vê-se por outro ângulo:

Gráfico 12 – *Ranking* da UnB e USP na perspectiva da QS (2012 a 2020)



Fonte: *QS World University Rankings*.

Embora a UnB tenha apresentado tendência de aproximação do *ranking* no ano de 2016, na administração de Ivan Marques de Toledo Camargo²⁷⁴, com a nova gestão na liderança da

²⁷³ Não foi possível contabilizar o *ranking* de anos anteriores.

²⁷⁴ Ivan Marques de Toledo Camargo como reitor e Mauro Rabelo como Decano de Graduação, que havia sido diretor do Cespe/UnB. A equipe formada nessa gestão traçou metas e objetivos para elevação dos índices da UnB

instituição os números ficaram cada vez mais distantes da primeira colocada. O *Ranking* Universitário Folha (RUF) ratifica a avaliação da QS no que se refere à divulgação de que a USP é a instituição que conquistou primeira colocação por anos consecutivos, incluindo o período do Reuni. No caso da UnB, ao longo de oito anos (2012 a 2019), em vez de diminuir a distância houve ampliação – saindo do 8º lugar para a 9ª colocação, no mesmo período.

Quadro 42 – *Ranking* das universidades (2012 a 2019) - RUF

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
1ª	USP	USP	USP	USP	UFRJ	UFRJ	USP	USP
2ª	UFMG	UFRJ	UFMG	UFRJ	USP	Unicamp	UFRJ	Unicamp
3ª	UFRJ	UFMG	UFRJ	UFMG	Unicamp	USP	UFMG	UFRJ
4ª	UFRGS	UFRGS	UFRGS	Unicamp	UFMG	UFMG	Unicamp	UFMG
5ª	Unicamp	Unicamp	Unicamp	UFRGS	UFRGS	UFRGS	UFRGS	UFRGS
8ª	UnB	UnB	UnB	UFPR	UFSC	UFPR	Unesp	UFPR
9ª	UFSC	UFPR	UFPR	UnB	UnB	UnB	UnB	UnB

Fonte: Elaboração própria a partir de RUF (2012 a 2019).

As crises não foram refletidas somente na queda do *ranking*, mas também no Índice Geral de Cursos (IGC), que piorou após o episódio que culminou com a substituição do reitor em 2008. Cabe ressaltar que o IGC

[...] é um indicador de qualidade que avalia as Instituições de Educação Superior. O cálculo é realizado anualmente e leva em conta os seguintes aspectos: média do Conceito Preliminar dos Cursos (CPCs) do último triênio, relativos aos cursos avaliados da instituição, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela Capes na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes; distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu. Como o IGC considera o CPC dos cursos avaliados no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, sua divulgação refere-se sempre a um triênio, compreendendo todas as áreas avaliadas previstas no Ciclo Avaliativo do Enade (BRASIL, 2019, p. 1).

Ainda no ano de 2008, a UnB ficou com 3,84 pontos e nota 4. No ano de 2009, com quase a mesma nota (3,86 pontos), ficou em 27ª posição. Em 2010 não foi diferente e a UnB fez 3,91 pontos, ficando no 30º lugar (BORGES, 2012, p.1).

– promoveu diversas ações direcionadas à comunidade acadêmica, de modo que os resultados não demoraram a surgir.

Tabela 14 – Índice Geral de Curso da UnB (2008 a 2018)

Ano	IGC	
	Contínuo	Faixas ¹
2008	3,84	4
2009	3,86	4
2010	3,91	4
2011	3,88	4
2012	3,88	4
2013	3,94	4
2014	4,01	5
2015	4,01	5
2016	3,95	5
2017	3,96	5
2018	3,94	4

Fonte: IGC/Inep (BRASIL, 2019).

¹ Indicador prévio que assume valores de 1 a 5, obtidos pelo resultado do IGC-Contínuo.

Observa-se que, entre os anos de 2008 a 2013, a UnB manteve o conceito 4 no IGC, justamente o período do Reuni. No final de 2012, uma nova gestão (professor Ivan Toledo) assumiu a reitoria e desde então outras estratégias foram usadas pelo Decanato de Graduação, com vistas à elevação do conceito IGC. O intenso trabalho realizado junto à comunidade acadêmica e nos cursos avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) resultou na conquista do conceito 5, por quatro anos consecutivos. No entanto, em 2018, o índice cai e retorna ao patamar de 2013, IGC 4. Apesar de algumas conquistas, as crises da UnB implicaram, também,

[...] perdas ocorridas no Centro Internacional de Física (CIFMC), que transferiu-se para a UFRN levando consigo um imenso programa de pesquisa e pós-doutoramento e inúmeros pesquisadores e professores da UnB; nas perdas de projetos do Centro de Pesquisa em Transporte Urbano (CEFTRU); na miniatura que está ficando o Centro de Excelência em Turismo (CET) e por aí vai... [...] Até as avaliações da Pós-Graduação, ou mesmo da Graduação, também deverão mostrar os caminhos e os descaminhos nesta universidade que há uma década atrás era a primeira no ranking nacional (FARIA, 2012, p. 41).

Quanto às diásporas da instituição, é importante destacar que a UnB teve três grandes crises no século XX e “todas elas seguidas de uma diáspora sem igual no Planalto Central Brasileiro, celeiro pretendido para a grande transformação do Brasil, desta feita na região Centro-Oeste” (FARIA, 2012, p. 24). Professores pediram demissão, aposentadoria ou

transferência para outras universidades, fato que justifica a queda nos índices após a crise. No entanto, apesar dos desafios e dificuldades enfrentadas ao longo de sua história, a UnB se firmou como instituição solidamente constituída e continuou a funcionar, ainda que seus projetos originais tenham sido podados.

Não é demais lembrar que o montante de recursos da UnB, recebido do governo federal, cresceu gradativamente no período de 2008 a 2012.

Tabela 15 – Orçamento da UnB

Ano	R\$	US\$	
		(dólar média anual)	IPCA
2008	700.575.088,00	389.385.839,06	1.260.901.268,71
2009	776.526.231,00	394.108.386,20	1.319.734.476,66
2010	978.455.409,00	556.660.015,14	1.594.209.983,78
2011	1.180.911.399,00	707.578.876,11	1.816.706.762,80
2012	1.300.795.466,00	668.500.279,11	1.879.000.626,29
2013	1.294.373.010,00	602.216.302,54	1.766.556.482,25
2014	1.575.450.885,00	671.449.160,11	2.030.186.706,15
2015	1.652.428.228,00	503.216.192,93	2.001.111.433,10
2016	1.654.370.629,00	477.732.324,29	1.810.304.242,54
2017	1.667.645.015,00	522.923.830,09	1.716.840.542,94

Nota: Valores correntes em reais atualizados pelo dólar meio anual e pelo IPCA, a preço de 2017.

Fonte: Senado Federal – Siga Brasil

O ápice foi no ano de 2014, com um total de R\$ 2.030.186.706,15, com tendência de baixa a partir de 2015/2016, momento em que o país passou por uma crise política e econômica que coadunou com a saída do governo petista do poder²⁷⁵.

5.8 O resgate: o Plano Orientador e o primeiro projeto do Reuni na UnB

Referindo-se ao Projeto Orientador da UnB, não se pode esquecer que outras ações também se fizeram presentes na história que contribuíram (direta ou indiretamente) para o desmonte do projeto original. No entanto, faz-se necessário lembrar que, apesar das demissões de quase 80% dos professores após o golpe de 1964, muitos aspectos da organização acadêmica permaneceram, a exemplo do curso básico, a admissão para grandes áreas e os institutos centrais. Isso serviu de base, inclusive, para a criação da Unicamp. Contudo, a maior parte das características da UnB que a diferenciava do modelo de universidade adotado no Brasil foi se

²⁷⁵ Na ocasião, Dilma Rousseff passou por um processo de impeachment e Michel Temer assumiu o poder.

perdendo ao longo de sua história – estudos dirigidos, a aprovação por módulos e os ciclos básicos, dentre outras características (CAMARGO; LAZARTE, 2012).

Além da presença marcante do conservadorismo na instituição, houve, também, a contribuição da legislação que representou, na prática, a retirada do “caráter de fundação da UnB, sujeitando-a ao mesmo regime administrativo de qualquer autarquia pública, ou que impõe a contagem de horas que o aluno deve permanecer sentado numa cadeira na sala de aula para conceder certificação” (CAMARGO; LAZARTE, 2012, p. 208).

No início do século XXI, o contexto social, político e econômico favoreceu o repensar a universidade e, no caso da UnB, o Plano Orientador da década de 1960 com vistas a trazer à tona o que havia se perdido ao longo dos anos. Em meio às possibilidades de promover a reforma universitária no governo de Lula da Silva, os gestores da instituição começaram a articular as ideias, promover debates, reuniões, seminários para discutir a temática. Um desses encontros aconteceu no ano de 2006, momento em que foram apresentadas as ideias básicas do Plano Orientador e das propostas de Anísio Teixeira.

Assim, após inúmeras reflexões da equipe gestora, diretores das unidades acadêmicas, professores da própria instituição, incluindo de outras universidades, o debate foi ampliado. Um seminário foi então realizado entre os dias 29 e 31 de março de 2007, no auditório Dois Candangos da Faculdade de Educação da UnB: “2º Seminário Nacional Universidade Nova: Anísio Teixeira e a Universidade do Século XXI”²⁷⁶. A receptividade foi tamanha que o auditório Dois Candangos lotou, bem como os “anfiteatros 8 e 9, no Instituto Central de Ciências, foi palco de assembleias, envolvendo um público total de mais de mil pessoas” (CAMARGO; LAZARTE, 2012, p. 207).

Apesar da significativa participação da comunidade acadêmica no evento, fez-se necessário o envolvimento de setores relevantes da UnB, não apenas para discutir, mas para contribuir para a construção do projeto com sugestões e críticas. Nesse processo, houve muitas respostas favoráveis, mas também muita resistência: “a universidade, apesar do que deveria ser um polo de inovação, e pensamento renovador, é muito conservadora” (ENTREVISTADO 2)²⁷⁷. Além desse conservadorismo natural, também se faz presente a política e as relações

²⁷⁶ O primeiro foi realizado na Bahia e o II Seminário Nacional Universidade Nova: Anísio Teixeira e a Universidade do Século XXI, realizado em Brasília, teve os seguintes palestrantes: Héglio Trindade (UFRGS); João Augusto Lima Rocha (UFBA); Ana Waleska Mendonça (PUC-Rio); Timothy Mulholland (UnB); Carlos Benedito Martins (UnB); Márcia Pontes (UFBA); Leonardo Lazarte (UnB); Naomar de Almeida Filho (UFBA); Fernando Haddad (Ministro da Educação); Paulo Speller (Presidente da Andifes); Edson Nunes (UCM); Ennio Candotti (SBPC); Manuel Palacios (MEC/SESu); Luiz de Sousa Santos Júnior (A Universidade Nova da UFPI); Luiz Bevilacqua (O projeto pedagógico da UFABC).

²⁷⁷ Representante dos docentes.

interpessoais que, de uma forma ou de outra, interferem no caminhar da instituição. Ainda assim, foram realizadas, aproximadamente, 70 visitas²⁷⁸ aos institutos e faculdades, incluindo os colegiados.

Na concepção de Camargo e Lazarte (2012), as visitas foram enriquecedoras, pois possibilitaram identificar os perfis dos docentes, a saber: um número significativo desconhece o funcionamento da própria universidade, bem como do departamento do qual faz parte e até da disciplina que ministra. Outros são divididos em três grupos, são eles:

1) um grupo que se alinha politicamente, em geral contra a administração atual da universidade e, portanto, é contra qualquer proposta com ela identificada; 2) um grupo ativista na área de ensino de sua especialidade, disposto a se envolver ativamente na proposta, seja para apoiá-la, criticá-la ou para acrescentar sugestões; 3) um grupo que reage fortemente contra qualquer mudança no *status quo*, que até tem noção das propostas, mas as combate ferrenhamente, apenas por serem diferentes das práticas predominantes (CAMARGO; LAZARTE, 2012, p. 208).

No processo de elaboração da proposta do Reuni, os ajustes foram sendo realizados com o propósito de incluir as sugestões das unidades acadêmicas que se manifestaram favoráveis/interessadas na participação do Reuni, pois muitas “estavam dispostas a expandir o acesso, reconhecendo a demanda social, mas não a reestruturar as práticas pedagógicas ou conteúdos curriculares” (CAMARGO; LAZARTE, 2012, p. 208).

Nesse cenário, membros da gestão da UnB traziam consigo marcas de uma formação internacional, a exemplo do reitor, à época, que tinha suas origens nos Estados Unidos, com formação na área da psicologia e trazia consigo os ensinamentos de John Dewey. Essas influências se somam às do professor Naomar de Almeida Filho, conterrâneo de Anísio Teixeira que pensava possibilidades inovadoras para a UFBA. Ambos estavam dialogando sobre as melhorias educacionais, no âmbito das universidades, sem esquecerem do contexto nacional e internacional, onde as discussões sobre a reforma universitária se intensificavam. Toda a efervescência do momento desaguou como um redemoinho de ideias, tocando profundamente a UnB naquele momento (ENTREVISTADO 1).

Assim, considerando ser a UnB a única instituição de educação superior pública federal na capital do país, portanto, no celeiro da tomada de decisões políticas e econômicas do país, ela deveria ser exemplo como um projeto nacional, modelo de universidade que pensa o Brasil, seu povo, sua cultura e que tenha um projeto de inserção social, pelas minorias, pelos excluídos. As discussões foram aprofundadas e amadurecidas a ponto de entenderem que a formação na

²⁷⁸ Algumas unidades foram visitadas mais de uma vez.

UnB seria estruturada em três fases: o acesso amplo aos candidatos e “depois teria o processo de formação profissional propriamente dito (que é a universidade hoje em dia, especializada, em que cada um vai para as suas áreas), mas também teria o terceiro nível que é a excelência na pesquisa advinda dessas colocações – essa era a discussão na UnB” – a seleção aconteceria no processo (ENTREVISTADO 1).

Após um demorado processo de elaboração, a proposta foi definida e, para evitar embates acadêmicos com as estruturas predominantes, foi proposto, *a priori*, “manter os cursos existentes com sua arquitetura acadêmica consolidada, e iniciar o processo de reestruturação pelos cursos novos propostos pelas unidades acadêmicas, já adequados ao contexto do Reuni” (CAMARGO; LAZARTE, 2012, p. 208). Portanto, ao iniciar a implantação do R1, a UnB teria duas arquiteturas diferentes: 1) cursos existentes com processo de formação verticalizado e mais linear; 2) novos cursos²⁷⁹ organizados em dois ciclos. A intenção seria que ambos os modelos dialogassem para, gradativamente, se tornar um modelo único, conforme apresentado pelo R1. Esse diálogo se daria da seguinte maneira:

Cada estudante teria duas opções de formação em sua área de atuação: uma no bacharelado geral da área e outra em um curso específico, também na grande área. Essas opções eram ordenadas como primária e secundária. A opção primária corresponderia, inicialmente, ao curso em que o estudante foi aprovado no processo seletivo de acesso à Universidade e poderia mudar ao longo da sua formação. A secundária seria uma opção de formação específica dentro da grande área de ingresso. Por exemplo: um estudante que entrasse para a UnB no curso de Ciências da Computação teria a opção primária o curso de ingresso nessa área, sendo a secundária o Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnologias. Para cada grande área, haveria uma bolsa de vagas para os vários cursos e, na medida em que os estudantes solicitassem e houvesse disponibilidade, as trocas de opções poderiam ser realizadas. Nesse contexto, os estudantes poderiam cursar disciplinas que fizessem parte dos currículos dos cursos de suas duas opções, a primária e a secundária (CAMARGO; LAZARTE, 2012, p. 212).

No âmbito da gestão acadêmica da UnB, as opções primárias e secundárias serviriam de suporte básico para o planejamento das ofertas de disciplinas nas áreas de interesse dos discentes. Para Camargo e Lazarte (2012), o Projeto Reuni da UnB convergia para o seu projeto original (Plano Orientador de 1962), embora continuasse sendo uma referência inspiradora para novos projetos de universidade, o projeto original já não existe mais na UnB. Esse documento apresenta diferentes possibilidades de modo avançado, com vistas a solucionar inúmeros problemas estruturais das universidades brasileiras. No entanto, por serem distantes do viés

²⁷⁹ De acordo com Camargo e Lazarte (2012), foram propostos pelas Unidades Acadêmicas, no contexto do Reuni, mais de 30 cursos novos.

conservador de nossas atuais universidades são, também, difíceis de se colocar em ação, tornando-se, assim, tão perto e, ao mesmo tempo, tão longe (CAMARGO; LAZARTE, 2012).

5.9 Reuni na UnB: da expectativa à realidade

De acordo com um dos nossos entrevistados, foi no período em que Fernando Haddad atuou como secretário executivo do MEC que começou a se pensar numa proposta mais ousada de reestruturação da universidade. Daí a ideia de um programa abrangente para todas as universidades que desejassem aderir, respeitando a autonomia de cada instituição. Nesse contexto, três grupos ficaram responsáveis para desenhar o que poderia ser feito: 1) equipe do MEC, liderada pelo professor Manuel Palacios, da UFJF, que era o secretário da SESu; 2) equipe da UnB, liderada pelo professor Murilo Camargo; 2) equipe da UFBA, liderada pelo professor Naomar de Almeida (ENTREVISTADO 2).

Para tal, foram realizadas inúmeras reuniões e, apesar da resistência, foi decidida a ampliação do número de vagas, além da entrada aberta, no sentido de o estudante não escolher precocemente o curso – exemplo disso aconteceu com a UFABC, que foi criada no contexto das discussões. A proposta era priorizar os seguintes aspectos: a) aumentar significativamente o número de vagas; b) modificar a estrutura pedagógica com a reestruturação; 3) promover a interiorização – continuar a ideia de extensão universitária, só que de maneira mais organizada. Esse movimento culminou na realização dos seminários (na UnB e na UFBA), como já referenciados antes, e posteriormente foi incorporada pelo Reuni, para que as universidades elaborassem seus respectivos planos de adesão ao programa (ENTREVISTADO 2).

Ressalta-se que, no fórum de pró-reitores das universidades federais, outras reuniões foram realizadas para análise e elaboração do Reuni, bem como de outros documentos complementares a essa expansão. Nesse sentido, o Entrevistado 6²⁸⁰ expõe suas impressões sobre o processo de expansão ao ensino superior:

Eu vejo que a expansão foi mais do que necessária para o momento. Nós temos uma dívida social na área da educação para com o nosso país, que ainda não foi resgatada, embora tudo que tenhamos feito com celeridade, com qualidade e responsabilidade, ainda não resgatou a dívida social que temos com o país. Nós ampliamos o acesso, nós democratizamos o acesso sem perda de qualidade, mas ainda há muito a se fazer. A expansão teve fases, uma delas foi a interiorização – aonde o governo percebeu a importância de levar o ensino superior para regiões mais longínquas, no sentido de reduzir as assimetrias regionais, e no sentido de propiciar acesso a quem não tinha condições e também de forma a contribuir com a cadeia produtiva local. Ter a cadeia produtiva vinculada à educação, porque quando a educação superior chega no município ou numa região, ela começa a transformar, porque ali se assenta um conjunto de jovens, conjunto de técnicos administrativos qualificados, e vem os

²⁸⁰ Representante do MEC.

estudantes e aquilo ali tem uma vivência, uma dinâmica e é uma mola propulsora sem precedente. [...] basta analisar o antes e o depois. [...] Em ato contínuo veio o Reuni, que foi muito criticado por ter sido adotado por meio de um Decreto, por não ter sido mais discutido, por não ter sido um Projeto de Lei, uma Lei, [...] não me furto a dizer que nós não tínhamos tempo para diagnóstico e discussões mais do que nós necessitávamos atender à sociedade. Então esse decreto não era compulsório e as universidades, para aderirem, precisavam pactuar (ENTREVISTADO 6).

No caso da UnB, foram realizadas visitas e reuniões nos departamentos, recebendo o aceite, mas, também, muita resistência, a exemplo do curso de Medicina que simplesmente recusou qualquer mudança estrutural e expansão de vagas. Com efeito, o Governo do Distrito Federal (GDF) criou uma faculdade de medicina denominada Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS) financiada pela Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (Fepecs), pois havia necessidade de mais médicos e a UnB não respondeu à demanda. Ratificando tal realidade, o Entrevistado 5²⁸¹ afirma que a Faculdade de Saúde da UnB não ampliou o número de formados em Medicina, embora houvesse crescimento na área da Enfermagem com a criação do campus de Ceilândia.

Quadro 43 – Evolução do número de ingressantes e formados nos cursos de Medicina da UnB (2006 a 2018)

Ano de referência	Ingressantes	Formados
2006	84	71
2007	85	85
2008	Não disponível	Não disponível
2009	Não disponível	Não disponível
2010	88	68
2011	Não disponível	Não disponível
2012	86	80
2013	95	72
2014	81	65
2015	91	65
2016	83	69
2017	88	83
2018	97	98

Fonte: Elaboração própria a partir dos anuários estatísticos da UnB (variados anos).

Nota: A UnB não disponibilizou os anuários estatísticos dos anos 2009, 2010 e 2012, os quais fazem referências aos anos anteriores (período do Reuni).

²⁸¹ Representante de Unidade Acadêmica 2.

O Entrevistado 9²⁸² afirmou que o interesse maior das unidades acadêmicas era a ampliação no número de docentes e menos a ampliação das vagas e matrículas. Como um dependia do outro, algumas unidades aceitaram o Reuni, ampliando infimamente o número de vagas, apenas para garantir a chegada de novos docentes.

5.9.1 Os Bacharelados em Grandes Áreas (BGAs)

Os BGAs foram pontos extremamente criticados e combatidos pelos adversários do R1. Na ocasião, alegaram que a proposta curricular não havia sido aprovada pela maioria das Unidades Acadêmicas e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UnB). O grupo opositor aproveitou essa justificativa para solicitar maior tempo ao MEC para os devidos ajustes na proposta. Na fala do Entrevistado 11 – “ninguém queria os BGAs”. É sabido, no entanto, que os BGAs convergem para os princípios pedagógicos que nortearam a UnB, em 1962, quando Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro pensaram o projeto da instituição.

De acordo com Rocha e Almeida Filho (2012), a proposta da Universidade Nova e, conseqüentemente, do Reuni foi a iniciativa mais recente de se repensar a reforma universitária brasileira, sendo Anísio Teixeira o grande inspirador para modernizá-la frente aos desafios e exigências dos novos tempos. Um dos principais pontos foi a implantação dos Bacharelados Interdisciplinares²⁸³ (BIs), que têm suas peculiaridades. Vê-se:

Quadro 44 – Nuances dos Bacharelados Interdisciplinares e similares

CARACTERÍSTICAS	PERFIL DO EGRESSO
Formação acadêmica geral alicerçada em teorias, metodologias e práticas que fundamentam os processos de produção científica, tecnológica, artística, social e cultural;	Capacidade de identificar e resolver problemas, enfrentar desafios e responder a novas demandas da sociedade contemporânea;
Formação baseada na interdisciplinaridade e no diálogo entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares;	Capacidade de comunicação e argumentação em suas múltiplas formas;
Trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular;	Capacidade de atuar em áreas de fronteira e interfaces de diferentes disciplinas e campos de saber;
Foco nas dinâmicas de inovação científica, tecnológica, artística, social e cultural, associadas ao caráter interdisciplinar dos desafios e avanços do conhecimento;	Atitude investigativa, de prospecção, de busca e produção do conhecimento;

²⁸² Representante sindical/docente (R1).

²⁸³ Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares são um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESu/MEC n.º 383, de 12 de abril de 2010, constituído dos professores: Murilo Silva de Camargo, DIFES/SESu/MEC; Cleunice Matos Rehem, DESUP/SESu/MEC; Yara Maria Rauh, UFSC; Derval dos Santos Rosa, UFABC; Murilo Cruz Leal, UFSJ; Eduardo Magrone, UFJF; Naomar de Almeida Filho, UFBA, publicado em novembro de 2010. Citar que os BIs foram aprovados pelo CNE.

Permanente revisão das práticas educativas tendo em vista o caráter dinâmico e interdisciplinar da produção de conhecimentos;	Capacidade de trabalho em equipe e em redes;
Prática integrada da pesquisa e extensão articulada ao currículo;	Capacidade de reconhecer especificidades regionais ou locais, contextualizando e relacionando com a situação global;
Vivência nas áreas artística, humanística, científica e tecnológica;	Atitude ética nas esferas profissional, acadêmica e das relações interpessoais;
Mobilidade acadêmica e intercâmbio interinstitucional;	Comprometimento com a sustentabilidade nas relações entre ciência, tecnologia, economia, sociedade e ambiente;
Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em outras formações ou contextos;	Postura flexível e aberta em relação ao mundo do trabalho;
Estímulo à iniciativa individual, à capacidade de pensamento crítico, à autonomia intelectual, ao espírito inventivo, inovador e empreendedor;	Capacidade de tomar decisões em cenários de imprecisões e incertezas;
Valorização do trabalho em equipe	Sensibilidade às desigualdades sociais e reconhecimento da diversidade dos saberes e das diferenças étnico-culturais;
	Capacidade de utilizar novas tecnologias que formam a base das atividades profissionais;
	Capacidade de empreendedorismo nos setores público, privado e terceiro setor.

Fonte: Referenciais Orientadores dos BIs (BRASIL, 2010b).

Os BIs possibilitam diversificação na organização curricular, bem como a articulação entre as áreas do conhecimento, a flexibilidade de escolhas e a autonomia para o estudante construir seu itinerário formativo. Os projetos pedagógicos devem explicitar o modo como as linguagens²⁸⁴ são incorporadas à estrutura curricular como eixo formador fundamental. No âmbito da progressão dos estudantes, os Referenciais Orientadores para os BIs recomendam que seja processual, considerando, dentre outros, o rendimento, aproveitamento e desempenho. No que se refere à avaliação da aprendizagem, as possibilidades incluem processos de natureza diagnóstica, formativa e somativa (BRASIL, 2010b). O acesso pode ser quadrimestral, semestral e anual, porém, sem excluir outras possibilidades. De acordo com Rocha e Almeida Filho (2011), os BIs devem oferecer

[...] cursos de formação geral como requisito para a graduação de carreiras profissionais e para a formação acadêmica de pós-graduação. O BI terá currículos flexíveis, predominantemente optativos, em três Eixos Temáticos Interdisciplinares: Cultura Humanística, Cultura Artística e Cultura Científica. Os módulos incluirão uso instrumental da língua brasileira e de língua estrangeira moderna, filosofia (lógica, ética e estética), história, antropologia, literatura e estudos clássicos, pensamento matemático, princípios e uso de informática, política e cidadania, ecologia e artes. Serão oferecidos módulos de introdução às profissões, o que contribuirá para escolhas maduras de carreira profissional. Os módulos específicos serão optativos e oferecidos aos que concluíram a formação geral e pretendem antecipar cursos básicos das

²⁸⁴ Língua brasileira e língua estrangeira moderna, história, antropologia, literatura e estudos clássicos, pensamento matemático, política e cidadania, ecologia e artes, entre outras).

carreiras profissionais. Como a prioridade de matrícula será concedida por rendimento, haverá permanente estímulo ao bom desempenho dos alunos que pretendem usar o BI como via de entrada à formação profissional ou à pós-graduação acadêmica (ROCHA; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 3).

Os BIs, ainda que em manifestação inicial, estavam presentes no Projeto de Lei enviado ao Congresso Nacional, em 21 de abril de 1960, com o objetivo de instituir a UnB. Esse documento foi elaborado por uma comissão cujo presidente era Anísio Teixeira, e explicita, no item 12 da exposição de motivos, a criação da universidade como

[...] uma estrutura nova do corpo universitário, para dar-lhe unidade orgânica e eficiência maior. O aluno que vem do curso médio não ingressará diretamente nos cursos superiores profissionais. Prosseguirá sua preparação científica e cultural nos Institutos Centrais, de pesquisa e de ensino, dedicados às ciências fundamentais. Nesses órgãos universitários, que não pertencem a nenhuma Faculdade, mas servem a todas elas, o aluno buscará, mediante opção, aqueles conhecimentos básicos indispensáveis ao curso profissional que tiver em vista prosseguir (SALMERON, 2007, p. 62; grifos do autor).

Anísio defendia que a expansão da educação superior deveria acontecer, não só em patamares horizontais, mas verticalmente, de modo a possibilitar ao estudante a escolha do prosseguimento ou não dos estudos. A divisão poderia ser constituída em níveis: 1) ensino superior geral e básico, propedêutico ou de carreiras curtas, com dois ou três anos de duração; 2) cursos profissionais ou acadêmicos longos, com três ou quatro anos de estudos; 3) os estudos se voltam para a pós-graduação de no mínimo dois anos de duração, na qual o estudante dedicaria às pesquisas (TEIXEIRA, 2005, p. 273).

Não é demais lembrar que Anísio Teixeira e Darci Ribeiro, ao estabelecerem as funcionalidades de uma instituição educacional na nova capital, elencaram os seguintes pontos²⁸⁵: 1) Aumentar o número de oportunidades de ensino superior disponíveis para os jovens do Brasil; 2) Diversificar a educação científica e tecnológica, estabelecendo novos cursos técnico-profissionais voltados ao aumento da produção, à expansão e melhoria dos serviços prestados às pessoas e ao desenvolvimento de suas atividades intelectuais; 3) Contribuir para o papel de Brasília no país, trazendo estudantes de todas as partes do Brasil e alguns de outros países, especialmente os da América Latina, para trabalharem juntos em estudos de grande importância nacional e internacionalmente; 4) Ajudar as agências governamentais federais com conselhos e pesquisas especiais em todos os campos do conhecimento relacionados a seus problemas; 5) Proporcionar ao povo de Brasília uma

²⁸⁵ Cf. UnB (1962).

perspectiva cultural que os ajudará a evitar que se tornem medíocres e provinciais neste centro urbano arquitetonicamente mais moderno do mundo (UnB, 1962).

No entendimento de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, nenhuma dessas funções poderia ser bem executada por uma instituição universitária estruturada no modelo tradicional existente no Brasil. Se tais instituições não conseguem desenvolver suas atividades adequadamente, mesmo nos principais centros culturais tradicionais, provavelmente, em uma cidade nova e artificial, “sua réplica estaria condenada a uma mediocridade ainda maior” (TEIXEIRA; RIBEIRO, 1962, p. 309-319).

O modelo apresentado para a UnB significou a possibilidade do desenvolvimento de um verdadeiro campus universitário. Estruturado nos diferentes Institutos Centrais, as Faculdades e suas agências auxiliares, os estudantes e os professores estarão todos reunidos em uma localidade. Os estudantes de diferentes áreas receberão seu treinamento científico básico nos institutos centrais, circularão pelos mesmos espaços (refeitório, bibliotecas), poderão praticar esportes e frequentar os mesmos centros recreativos e culturais, o que viabilizaria trocas de experiências, de conhecimento e interação entre os alunos. A presença do Museu, do Instituto de Arte, da Biblioteca Central, da Rádio da Universidade e da *University Press* facilita o acesso dos estudantes que, independentemente de suas especializações, poderão ser influenciados por eles (TEIXEIRA; RIBEIRO, 1962, p. 309-319). Entre os pontos que convergem para a Universidade Nova com as ideias anisianas, estão:

Quadro 45 – Pontos convergentes da Universidade Nova com o pensamento anisiano

Pontos convergentes	Onde encontrar – Obra
Sobre os componentes curriculares gerais e específicos.	<i>Ensino Superior no Brasil</i> (TEIXEIRA, 2005, p. 273).
Conceito de cursos-tronco e o caráter majoritariamente optativo do BI.	<i>Ensino Superior no Brasil</i> (TEIXEIRA, 2005, p. 273)
Sobre a articulação entre os bacharelados curtos, as carreiras profissionais de média duração e as carreiras longas, incluindo a possibilidade da interdisciplinaridade.	<i>Educação e universidade</i> (TEIXEIRA, 2010, p. 154-160).
Organização por níveis de formação do sistema de unidades e das escolas de pós-graduação.	<i>Ensino Superior no Brasil</i> (TEIXEIRA, 2005, p. 202).
Sobre o ciclo de formação (pré-graduação)* ser composto de dois níveis de formação: curso básico e curso propedêutico.	<i>Ensino Superior no Brasil</i> (TEIXEIRA, 2005, p. 273).
Sobre o ciclo de formação com a introdução da formação acadêmica ao lado e independente da profissional.	<i>Educação e universidade</i> (TEIXEIRA, 2010, p. 156).
Autonomia das instituições universitárias para protagonizarem sua própria reestruturação.	<i>Ensino Superior no Brasil</i> (TEIXEIRA, 2005, p. 178-179)

*Equivalente ao BI da nossa Universidade Nova Fonte: Rocha e Almeida Filho (2002; adaptado).

Apesar da proposta dos BGAs ser convergente com as ideias de Anísio Teixeira, alguns membros da comunidade acadêmica, no contexto do Reuni, foram resistentes, quando surgiu a

oportunidade de promover a reestruturação acadêmica (R1), que poder ser por três principais motivos: 1) não entenderam a proposta; 2) tiveram receio de perder o monopólio da disciplina²⁸⁶ (minha disciplina, meu horário); 3) sabiam muito bem o que estavam fazendo.

5.9.2 A UnB nas cidades-satélites

No ano de 2005, a UnB divulgou um documento denominado “Plano de Expansão da Universidade de Brasília” esclarecendo como se deu o processo de planejamento para a criação dos *campi* Planaltina, Ceilândia/Taguatinga e Gama. A justificativa foi o crescimento populacional do DF e Regiões de Influência do Campus UnB (RICs UnB), bem como o desejo de ampliar o acesso ao ensino superior para diferentes públicos. A proposta estrutural dessas unidades seria organizada da seguinte maneira:

Quadro 46 – Regiões de Influência da UnB

RIC I: Campus Universitário UnB – Plano Piloto (Campus Universitário Darcy Ribeiro),	abrangendo as Regiões Administrativas de Brasília, Candangolândia, Cruzeiro, Guará, Lago Sul, Lago Norte, Núcleo Bandeirante, Sudoeste e Octogonal, Setor Complementar de Indústria e Abastecimento, Varjão e Park Way;
RIC II: Campus Universitário UnB – Planaltina,	abrangendo as Regiões Administrativas de Sobradinho, Planaltina, Brazlândia e Sobradinho II e os municípios de Formosa, Buritis, Cabeceiras, Planaltina de Goiás, Vila Boa e Água Fria de Goiás;
RIC III: Campus Universitário UnB – Ceilândia/Taguatinga,	abrangendo as Regiões Administrativas de Ceilândia, Taguatinga, Riacho Fundo, Recanto das Emas, Samambaia e Águas Claras, e os municípios de Mimoso de Goiás, Padre Bernardo, Cocalzinho de Goiás, Pirenópolis, Águas Lindas de Goiás, Corumbá de Goiás, Alexânia e Abadiânia;
RIC IV: Campus Universitário UnB – Gama,	abrangendo as Regiões Administrativas de Gama, Santa Maria, São Sebastião, Paranoá, e os municípios de Cristalina, Luziânia, Valparaíso de Goiás, Novo Gama, Cidade Ocidental, Santo Antônio do Descoberto, Cabeceira Grande e Unai

Fonte: FUnB, (2005, p. 6; adaptado).

A proposta de criação de Regiões de Influência do Campus da UnB (RICs) foi mediada por estudos, debates, planejamento e avaliação do “impacto da criação de novas unidades de educação superior em áreas de elevado adensamento populacional, grandes carências sociais e necessidade de ampliação de investimentos e de criação de novos postos de trabalho” (FUnB, 2005, p. 10). Foi então, a partir dos estudos realizados sobre a demanda que abrangia a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE), que a UnB estabeleceu

²⁸⁶ muitos professores são contra as matérias optativas e preferem manter o poder sobre suas disciplinas, fato que dificulta a interdisciplinaridade entre os cursos.

como estratégias expansionistas quatro sub-regiões de características análogas: 1) Plano Piloto; 2) Planaltina; 3) Centro de Taguatinga e Ceilândia; 4) Gama.

O PPPI da UnB explicita que foi aprovada, na 339ª reunião do Consuni, a inclusão dos novos *campi* – Planaltina, Gama e Ceilândia²⁸⁷ –, prevista no PDI (2002-2006), na proposta de adesão ao Reuni (UnB/PPPI, 2018). Cabe lembrar que os mesmos *campi* já estavam em processo de implantação mediante o acordo expansionista entre UnB/SESu/MEC, denominado fase I do Programa de Expansão e interiorização da educação superior do governo federal, momento em que o professor Lauro Morhy era o reitor e Timothy Martin Mulholland, o vice-reitor. Não obstante, no dia 26 de agosto de 2005, na 317ª reunião do Consuni na UnB, momento em que, de fato, houve a aprovação para a criação de três novos *campi* FUP, FGA e FCE e a imediata implantação do campus de Planaltina²⁸⁸.

Imagem 7 – Campus UnB-Planaltina



Fonte: *Site* UnB/Planaltina.

²⁸⁷ PDI afirma que, em julho de 2008, o Consuni aprovou a criação dos *campi* Gama e Ceilândia, a ampliação de vagas no *campus* de Planaltina.

²⁸⁸ Uma das pessoas que mais ajudou na efetivação do campus de Planaltina foi o deputado distrital Daniel Marques (morador da região), que se empenhou ativamente em diferentes instâncias para que o projeto acontecesse (ENTREVISTADO 8).

No ano de 2006, sob nova gestão na universidade (empossada em novembro de 2005²⁸⁹), os cursos da FUP, criados anteriormente, “foram modificados para Gestão do Agronegócio e Licenciatura em Ciências Naturais, como registrado na Ata da 320ª reunião do Consuni, em 3 de fevereiro de 2006, desconsiderando-se a decisão anterior” (MELO, 2013, p. 116).

Passada uma década da criação do campus Planaltina, a instituição divulga um documento intitulado “FUP 10 anos: um campus por inteiro”, afirmando que esta unidade foi “criada em 16 de maio 2006²⁹⁰, no âmbito de um plano de expansão da Universidade de Brasília (UnB), anterior ao programa do Governo Federal, o REUNI”, em 2007 (UnB, 2016, p. 3).

Planaltina saiu à frente com os cursos de graduação: Licenciatura em Ciências Naturais Diurno (CND) e Gestão do Agronegócio (GeAgro). Após dois anos, foram acrescentados três novos cursos: Licenciatura em Ciências Naturais Noturno (CNN), Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) e Gestão Ambiental (GAM).

A Faculdade de Ceilândia iniciou suas atividades após a crise que a UnB enfrentou no primeiro semestre de 2008, embora tivesse havido todo um planejamento para tal. No entanto, diante do cenário, a sua implantação foi (re)discutida tanto no Cepe, quanto no Consuni, de modo que, pela primeira vez na história da instituição,

[...] o Consuni – composto por membros da comunidade acadêmica – professores, servidores e alunos e presidido pelo Reitor pro tempore Prof. Roberto Aguiar – abriu as portas para dar voz à comunidade do Distrito Federal (DF). Representantes de grupos que lutavam pela implantação da universidade pública nas cidades de Ceilândia e do Gama discutiram, na reunião realizada em 9 de maio de 2008, o projeto de expansão da UnB para essas cidades (UnB/FCE, 2019, p. 1).

Entre os representantes da comunidade ceilandense e ativista do Movimento Pró-Universidade Pública de Ceilândia (Mopuc) estava a estudante do 1º semestre do curso de Geografia da UnB, Agnes Serrano, que defendeu a abertura dos espaços de discussões e deliberações da universidade para os discentes. Na ocasião, Eliceuda Silva de França, coordenadora do Mopuc, ratificou a fala anterior, manifestando-se favorável ao diálogo para que a UnB considerasse as particularidades da população de Ceilândia. “A coordenadora defendeu, ainda, que uma das principais necessidades da comunidade de Ceilândia diz respeito ao acesso à universidade. Manifestou a importância de se facilitar o transporte, a manutenção

²⁸⁹ Gestão de Timothy Mulholland.

²⁹⁰ A ideia de criação de novos *campi* foi incluída no Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI), de 2002 a 2006. No entanto, a execução, de fato, se deu com o amadurecimento do projeto, em 2006 (Planaltina) e posteriormente no de 2008 (Ceilândia e Gama).

do aluno e, principalmente, a reserva de vagas para alunos moradores da região”. Assim a Diretoria do novo Campus Ceilândia foi empossada no dia 2 de julho de 2008 (UnB/FCE, 2019, p.1).

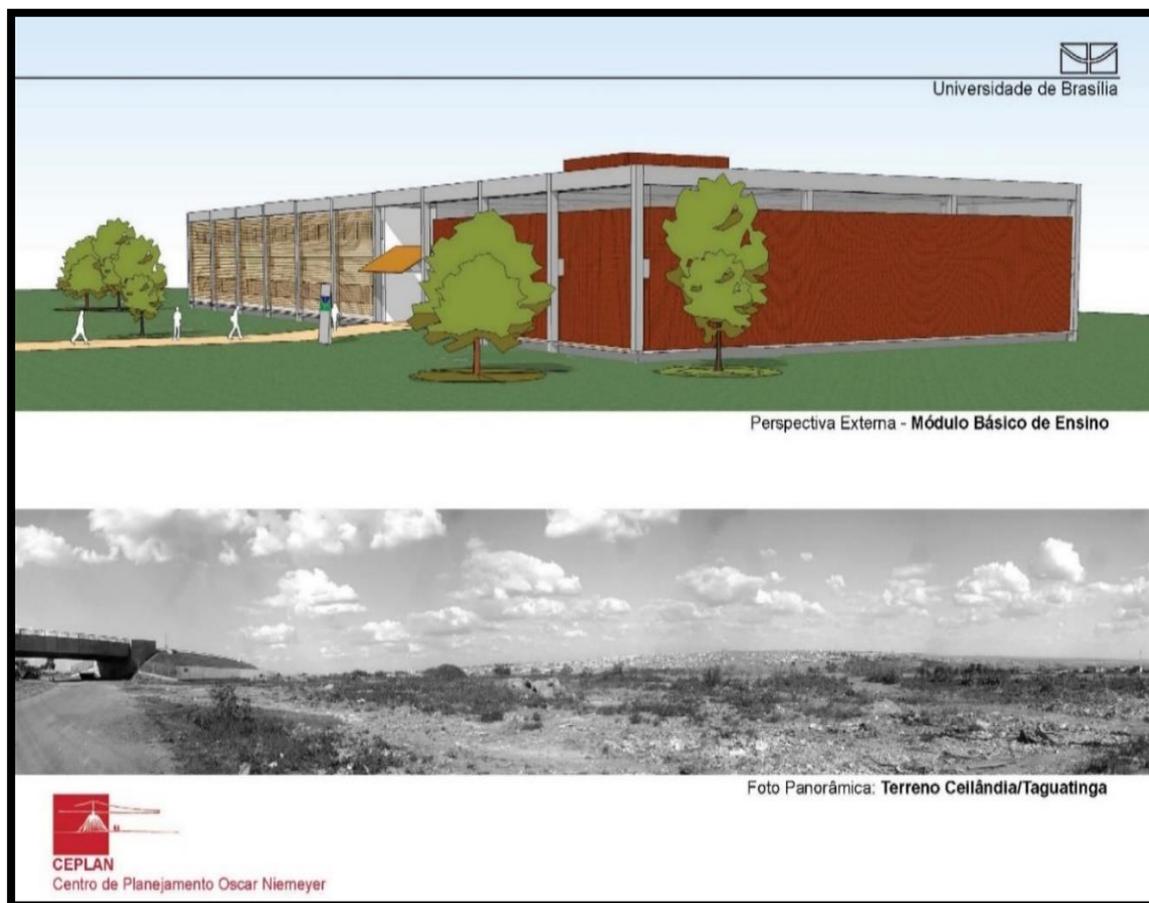
No caso da Faculdade do Gama, foi realizada uma reunião na tarde do dia 28 de setembro de 2007, com a presença da professora Maria Ieda Diniz (Departamento de Desenvolvimento do Ensino Superior), Sandra Vidal (Coordenadora Geral de Desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior), professor Leonardo Lazarte (Diretor de Tecnologias de Apoio à Aprendizagem) e o professor Murilo de Camargo (Decano de Ensino de Graduação), para discutirem sobre o futuro da Faculdade do Gama (FGA). Entre os assuntos abordados, citam-se: “Projeto Acadêmico, bem como planilhas relacionadas ao quantitativo de docentes, liberação de recursos da expansão referente ao orçamento de 2006 e 2007, investimentos e quadro de pessoal da instituição” (CUNHA, 2014, p. 1), além da pactuação dos cursos ofertados no campus do Gama durante a Fase I do Programa de Expansão das Instituições de Ensino Superior.

Imagem 8 – Campus Ceilândia/Taguatinga



Fonte: *Site UnB/FCE*.

Imagem 9 – Campus Ceilândia/Taguatinga (projeção)



Fonte: UnB/2006.

No caso da Faculdade do Gama, foi realizada uma reunião na tarde do dia 28 de setembro de 2007, com a presença da professora Maria Ieda Diniz (Departamento de Desenvolvimento do Ensino Superior), Sandra Vidal (Coordenadora Geral de Desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior), professor Leonardo Lazarte (Diretor de Tecnologias de Apoio à Aprendizagem) e o professor Murilo de Camargo (Decano de Ensino de Graduação), para discutirem sobre o futuro da Faculdade do Gama (FGA). Entre os assuntos abordados citam-se: “Projeto Acadêmico, bem como planilhas relacionadas ao quantitativo de docentes, liberação de recursos da expansão referente ao orçamento de 2006 e 2007, investimentos e quadro de pessoal da instituição” (CUNHA, 2014, p. 1), além da pactuação dos cursos ofertados no campus do Gama durante a Fase I do Programa de Expansão das Instituições de Ensino Superior.

No segundo semestre de 2008, as aulas da FGA começaram em local improvisado (antigo Fórum da cidade), sem ar-condicionado e nem laboratórios de química e informática,

ficando aí até que houvesse a inauguração do campus definitivo, dado somente em 25 de abril de 2011. Com a ampliação da demanda, houve a necessidade de alugar outros espaços, sendo eles: espaço do estádio Valmir Campelo Bezerra (Bezerrão), ficando de 2009 a 2010, além do terceiro e o quarto andar do prédio que o Sesc do Gama estava construindo – de 2010 a 2011 (CUNHA, 2014).

É bem verdade que o Reuni impulsionou a estruturação e a ampliação da FUP, mas contribuiu significativamente para a implantação das faculdades de Ceilândia (FCE) e do Gama (FGA), que, a partir de 2008, passaram a receber novos estudantes, professores e técnicos. Após aprovação do Consuni e apoiadas pelo Reuni, as novas unidades foram oficialmente criadas com o objetivo de ampliar o acesso e descentralizar atividades acadêmicas, bem como contribuir para o desenvolvimento regional de diferentes áreas do DF. No que se refere à abrangência dedicada às áreas do conhecimento, a divisão foi distribuída da seguinte maneira: o campus do Gama é especializado em engenharias e o de Ceilândia, em cursos de saúde.

Não é demais lembrar que todo o processo expansionista foi mediado pelo contexto de influência, disputas por espaços e por maior poder nas decisões. Fato esse que não foi diferente na interiorização da UnB, momento em que os interesses do setor privado foram manifestados na intenção de barrar a instalação da UnB nas cidades-satélites. Iniciada na gestão de Lauro Morhy (criação dos *campi* Planaltina, Ceilândia/Taguatinga e Gama)²⁹¹ e intensificada com a proposta do Reuni, pois a ampliação da UnB causaria grandes impactos nas políticas de expansão do ensino privado nessas localidades (FARIA, 2012). É importante destacar que, até a decisão de a UnB se instalar como *campi* em Ceilândia, não havia nenhuma universidade ou faculdade no maior aglomerado urbano do DF. Após a decisão, o Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB), Centro Universitário de Brasília (CEUB) e outros para lá convergiram.

Com efeito, o setor privado ampliou o número de cursos e vagas exatamente nas cidades onde a UnB planejava chegar. Nesse aspecto, Faria (2012) afirma que, diante dos fatos, não era possível retroceder “os compromissos já assumidos pela universidade, diante dos fatos, o “que pode acontecer é uma demora maior, atrasos na implantação da infraestrutura e um número menor de vagas a serem ofertadas. Mas, certamente, o processo não poderá parar” (FARIA,

²⁹¹ Para o Entrevistado 8, um dos protagonistas no processo de expansão da UnB foi o ex-governador Joaquim Roriz, que tinha referência e respeito pela UnB e muito ajudou nas conquistas para a instituição, a exemplo da ampliação da pista da L3 em atendimento ao pedido do professor Lauro Morhy. Ele contribuiu em todo o processo que permitiu as doações de terrenos para a ampliação da UnB, diferente de outros governadores que se dizem defensores da instituição.

2012, p. 57). Assim, tornou-se inegável que o sucesso do Plano de Expansão exigisse, além de recursos financeiros, interação entre a Universidade e os líderes locais e regionais, bem como o apoio

[...] dos Governos Federal, Estaduais e Distrital. A administração da Universidade entende que a maior parte do caminho já foi cumprido: foram realizadas as parcerias básicas, a proposta de expansão foi acolhida no Plano de Desenvolvimento Institucional e em outros instrumentos de planejamento institucional, sendo aprovado em todos os colegiados superiores da UnB e da FUB e, ainda, foram concluídas as instalações físicas do Projeto Piloto do Campus UnB-Planaltina (FUnB, 2005, p. 65).

O governo local (GDF) também tinha interesse pela expansão do ensino superior na capital federal. No entanto, em acordo com a UnB, o GDF deixou suspensa a criação de uma universidade pública local (regional) para investir na UnB, que, em contrapartida,

[...] cumpriria esta função com a sua expansão planejada e dirigida para atender também a esta finalidade regionalizada, pública e gratuita. Mas, ainda, o governador do GDF (na época Arruda, do partido DEM), comprometeu-se em investir bem mais na UnB: para cada real que o governo federal colocasse na UnB, o GDF colocaria a mesma quantia para que investíssemos na expansão para as cidades-satélites (FARIA, 2012, p. 57).

Não é de se estranhar que essa notícia tenha gerado certa euforia na instituição, uma vez que o montante financeiro deu outra dimensão ao projeto. Nesse processo, o reitor Timothy empenhou-se, na oportunidade nunca antes vista na UnB, especialmente por considerar o momento em que o governo local e o federal, DEM e PT, respectivamente, convergiam para a opinião em relação ao crescimento da UnB, “pela democratização do acesso a um ensino público de qualidade para as classes mais populares” (FARIA, 2012, p. 57).

Importa destacar que quatro de nossos entrevistados fizeram referência aos cursos de engenharias do Gama, como sendo os únicos da Universidade que mantiveram maior proximidade com os BGAs – ao permitirem maior flexibilidade curricular, acesso amplo e com opção de o estudante escolher mais adiante o curso. Mas por que somente no Gama? A resposta obtida durante as entrevistas foi justificada pelas pessoas que estavam envolvidas²⁹² e que realmente se convenceram da proposta, “acreditaram mais... que fazia mais sentido o acesso amplo e porque era um campus novo, não tinha por que criar resistência” (ENTREVISTADO 2).

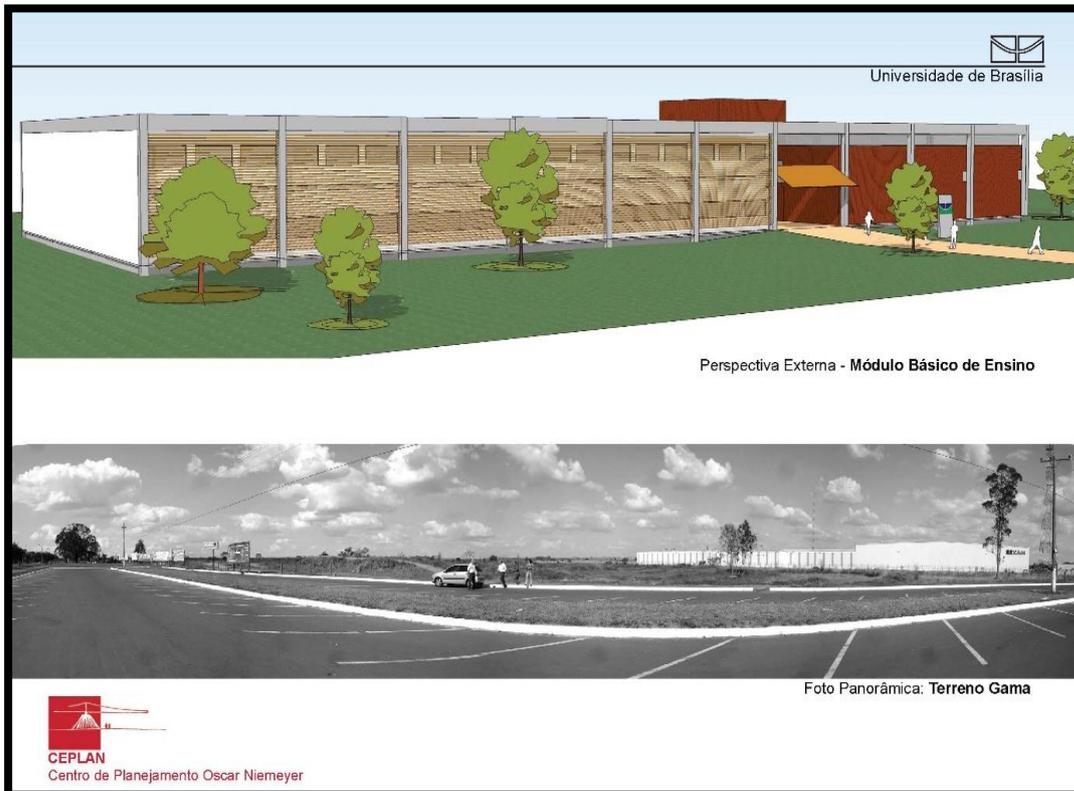
²⁹² Entre eles, o professor Adson Ferreira da Rocha da Faculdade de Engenharia, um dos fundadores do FGA.

Imagem 10 – Campus Gama



Fonte: *Site UnB/FGA*.

Imagem 11– Campus Gama (projeção)



Fonte: UnB/2006.

Assim, o curso de engenharia do Gama/UnB oferece acesso amplo para os estudantes, ou seja, os estudantes têm entrada comum para os cinco cursos de Engenharia, não havendo escolha precoce para a área, pois essa possibilidade acontece ao longo do curso, momento em que o graduando escolhe a área de preferência: Engenharia Automotiva, Engenharia de Energia, Engenharia de Software, Engenharia Eletrônica e Engenharia Aeroespacial. A proposta dos cursos se diferencia, também de engenharia, do campus Darcy Ribeiro.

Observa-se que, embora os cursos ofertados no Gama e no campus Darcy Ribeiro sejam semelhantes, a estrutura curricular difere uma da outra, pois no campus-sede os candidatos fazem a escolha precocemente do curso, no momento da inscrição do vestibular, podendo ser Engenharia Mecânica, Engenharia da Computação, Engenharia das Redes de Comunicação e Engenharia Elétrica, mantendo, assim, a estrutura semisseriada como os demais cursos da instituição.

O Entrevistado 5 afirmou que a organização curricular do Gama tem dado certo desde a implantação, a interdisciplinaridade acontece, ainda que existam certas resistências internas. Não se pode esquecer que existe todo um corporativismo interno dos professores, carregado de conservadorismo, o que potencializa a necessidade de a instituição criar estratégias de convencimento antes da implantação de qualquer projeto e/ou mudanças acadêmicas.

Portanto, o que aconteceu no Gama em relação ao acesso aberto/único foi viabilizado pela presença de novos professores na universidade, ao contrário das unidades estabelecidas há décadas, onde a implantação do acesso único/aberto torna-se muito difícil em decorrência das resistências, do conservadorismo, como é o caso do campus Darcy Ribeiro. Contudo, a temática sempre tem voltado à mesa para discussões. Em algumas unidades, o conservadorismo prevalece.

Não obstante, para que haja a implantação de um modelo como os BGAs é importante que haja toda uma distribuição interna de competências e isso demanda preparação dos professores, o que não temos nas universidades brasileiras, nem mesmo na UnB (ENTREVISTADO 5).

Na mesma linha, o Entrevistado 7²⁹³ afirma que, com a incorporação dos *campi* FGA, FCE, FUP, a UnB ganhou nova configuração, pois estas unidades são mais abertas, têm “uma visão mais inclusiva [...], uma visão bem mais moderna sobre os processos ao ensino/aprendizagem, os professores estão mais dispostos a pensarem inovações para a educação, quando se compara com o campus Darcy Ribeiro”. Muitos desses professores são

²⁹³ Representante dos técnico-administrativos.

oriundos da UnB, os quais possuem perfis diferenciados, o que favorece a busca de novas possibilidades educacionais, que demoram a chegar no campus Darcy Ribeiro em decorrência da cultura muito tradicional que ainda prevalece.

5.9.3 Projeto Político Pedagógico Institucional

PPPI foi referenciado pelas duas propostas de projeto de reestruturação da UnB e ambos os projetos (R1 e R2) reconhecem que a UnB tem carência de um documento estrutural, basilar e orientador das ações institucionais. R1 coloca como ponto de prioridade a elaboração do PPPI com vistas a estabelecer as bases, diretrizes e orientações pedagógicas e acadêmicas dos cursos de graduação e formação dos estudantes. No referido documento, deveria constar todas as diretrizes, princípios dos cursos, bem como o perfil de egresso dos BGAs, a estrutura curricular flexível e as possibilidades para o estudante construir seu itinerário formativo, contendo ainda todas as orientações e demais informações concernentes à nova proposta didático/pedagógica. Entre as características do PPPI /R1, estão:

Quadro 47 – Princípios norteadores e perfil do egresso dos BGAs (PPI – R1)

Princípios norteadores PPI	Perfil do egresso dos BGAs
Crescente universalização da formação universitária, de qualidade, pública e gratuita;	A formação para a prática da cidadania ativa;
Democratização do acesso à universidade pública;	O desenvolvimento de cultura humanística, científica, artística e tecnológica nas primeiras etapas da formação universitária;
Abordagem multidisciplinar;	A formação de competências fundamentais no mundo do trabalho, independente da área de atuação profissional;
Articulação ensino-pesquisa-extensão;	O desenvolvimento da autonomia de aprendizagem e a capacidade de aprender ao longo da vida;
Formação de valores culturais humanísticos, científicos, artísticos e tecnológicos;	A aquisição de valores de respeito de seus grupos sociais e dos outros, além de motivação para interferir e propor mudanças significativas em seus contextos locais, nacionais e internacionais;
Desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e transformador;	Formação do cidadão comprometido com questões ambientais, éticas, políticas, sociais e de qualidade de vida;
Desenvolvimento da autonomia e da motivação para o aprendizado ao longo da vida;	A capacitação de pensamento crítico e independente.
Formação acadêmica e profissional de largo espectro, em variados campos de conhecimentos.	
Flexibilização de arquitetura curricular propícia à criação de diferentes trajetórias acadêmicas e profissionais;	
Incentivo à mobilidade acadêmica, nacional e internacional.	

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa

Baseado nas diretrizes que estarão presentes no PPI, incluindo os BGAs, R1 propõe que esses sejam integrados aos currículos dos diferentes cursos da instituição. Estima-se que os egressos dos BGAs tenham uma formação ampla, pois o projeto R1 pende para uma consistente formação teórica, além de diversidade de conhecimento e de práticas, iniciação científica e práticas de extensão.

R2, por sua vez, planejou a elaboração do PPPI, como o documento fundamental e basilar para a execução das metas e estratégias apresentadas no plano de reestruturação. O objetivo era consolidar a Universidade como um conjunto harmonioso, em todos os espaços da instituição, reconhecendo a importância do equilíbrio entre ensino, extensão e pesquisa, e estabelecendo as bases, diretrizes e orientações pedagógicas e acadêmicas, bem como as estratégias para o aperfeiçoamento da gestão universitária. Passados dez anos é que o Reuni começou a ser implantado na UnB, o PPPI finalmente foi aprovado pelo Consuni e este se fundamenta nas seguintes diretrizes: 1) Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 2) Interdisciplinaridade e dinâmica curricular integrada; 3) Flexibilidade; 4) Compromisso público com a missão institucional; 5) Universidade inovadora; 6) Busca da excelência; 7) Ética e respeito à dignidade, à liberdade intelectual e às diferenças. Vale destacar que a missão da UnB se define nos seguintes termos:

Ser uma universidade inovadora e inclusiva, comprometida com as finalidades essenciais de ensino, pesquisa e extensão, integradas para a formação de cidadãs e cidadãos éticos e qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para questões nacionais e internacionais, por meio de atuação de excelência (UnB/PPPI, 2018, p. 19).

Com o entendimento de que o Plano Orientador, elaborado em 1962, carecia de revisão e ajustes, bem como da necessidade de inserir no novo documento as propostas (metas e estratégias) do R2, foi constituída uma comissão para a elaboração do Projeto Institucional, com início no ano de 2009. Entre os membros da comissão responsável pelo documento institucional, estavam as professoras Márcia Abrahão Moura (Decana de Graduação e também presidente da comissão) e a professora Denise Imbroisi (representante do DEG e vice-presidente da comissão).

Entre os anos de 2009 e 2011, a instituição realizou seminários e fóruns com o objetivo de ampliar as discussões sobre a construção do PPPI com a participação da comunidade acadêmica. Concluída essa etapa (2011), o documento foi disponibilizado para consulta pública e depois de consolidado foi encaminhado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, onde

ficou por um longo período de discussão até a sua aprovação no dia 7 de março de 2013²⁹⁴, com indicações de ajustes textuais, antes de ser apreciado pelo Conselho Universitário (Consuni), e aprovado com uma abstenção na 450ª reunião, realizada em 6 de abril de 2018, no Auditório da Reitoria (UnB/PPPI, 2018).

Este documento faz referência e elogios ao Plano Orientador da instituição e o coloca como instrumento necessário e orientador para novas propostas educacionais. Com a discussão de que é preciso refletir sobre a universidade que se deseja ter para os próximos anos, a comissão coloca a construção do PPPI como um desafio, tendo em vista as demandas do contexto atual. Esse deve conectar com as tradições de enfrentamento e cultura de luta, bem como responder

[...] aos desafios cotidianos, sobretudo neste momento em que a redução dos investimentos em educação, ciência e tecnologia causa prejuízos para as atividades de ensino, pesquisa e extensão e para o futuro do ensino superior público no país; que ouse para a inovação, mas que reconheça os valores que nos são caros e devem ser preservados; que trame a coletividade a partir da diversidade das singularidades que nos compõem; que, a partir de nossa pluralidade não neutra, explicita para a sociedade nossa proposta pedagógica; que nos ponha em conexão com os contextos sociais locais, regionais e globais a partir da nossa própria dimensão social, mas que, sobretudo, indique nossas concepções sobre que universidade e para qual sociedade estamos nos dirigindo, explicitando que relação entre sociedade e universidade pretendemos construir. Enfim, que nos lance definitivamente em uma agenda do século XXI com trajetórias possíveis para enfrentar os desafios da nossa contemporaneidade (UnB/PPPI, 2018, p. 12).

No entanto, as críticas ao projeto original não demoraram a aparecer, a exemplo dos ciclos básicos, uma vez que esses acabaram gerando, pelo menos, três problemas: a) a excessiva dicotomização em relação às práticas profissionais e o embasamento teórico dessas práticas; b) a inexistência de conexão entre os conhecimentos básicos e os que seriam vistos na formação profissional ou, o que era ainda mais grave, o estudante só tomava contato com a carreira após a conclusão do Básico; c) conteúdos muito específicos das disciplinas destinadas a carreiras correlatas, que todos eram obrigados a cursar (UnB/PPPI, 2018). Com efeito, no período de redemocratização do país, a UnB aproveitou para fazer ajustes no projeto institucional extinguindo a distinção formal entre as grandes áreas, Ciências e Humanidades, e decretou²⁹⁵ o fim do Ciclo Básico. E ao mesmo tempo em que acontecia a reestruturação do ensino presencial, foi criado o Centro de Educação a Distância (CEAD) na instituição. Posteriormente, a UnB

²⁹⁴ A Reitora constituiu uma comissão formada pelas professoras Cristina Massot Madeira Coelho (DEG), Ilma Passos Alencastro Veiga (FE) e Cláudia Maffini Griboski (DPO) para, sob a presidência da primeira e no prazo de 30 dias, avaliar o PPPI aprovado pelo CEPE em 07/03/2013, de modo a, se necessário, atualizá-lo e adequá-lo à legislação vigente, para fins de submissão ao Consuni.

²⁹⁵ Cf. Resolução n.º 027/1987 do Conselho Universitário (Consuni).

aderiu ao Programa Universidade Aberta do Brasil, criado pelo Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006.

Nesse processo, os cursos de graduação foram estruturados em dois módulos: o Integrante e o Livre. O primeiro era formado pelas diferentes Áreas de Conhecimento ou de caráter disciplinar. O segundo cabe ao estudante escolher seu itinerário formativo, buscando complementar seu aprendizado. Contudo, essa reestruturação dada pela Resolução n.º 027/1987 do Consuni mostrou-se incapaz de “solucionar vários problemas pedagógicos presentes no sistema de Ciclo Básico e Profissionalizante. Além disso, gerou outros, novos e graves problemas, como a estrutura seriada nos currículos de vários cursos, sem espaços para qualquer formação interdisciplinar” (UnB/PPPI, 2018, p. 14).

Cabe ressaltar que o PPPI/UnB reconhece que o Consuni “*aprovou*”²⁹⁶, em sua 333ª reunião, realizada no dia 19 de outubro de 2007, o documento intitulado “A UnB rumo aos 50 anos: Autonomia, Qualidade e Compromisso Social”, como carta de intenções para que a UnB aderisse ao Reuni (UnB/PPPI, 2018, p. 16; grifo nosso). E, sem trazer à tona o episódio da ocupação da reitoria e as suas causas e consequências, o documento afirma que, “em julho de 2008, houve grandes mudanças no contexto político-econômico-administrativo interno da Universidade. Em decorrência dessas mudanças político-administrativas, foi negociada com o MEC uma extensão em relação ao prazo para que a UnB aderisse ao Projeto Reuni” (UnB/PPPI, 2018, p. 16).

Nas palavras do Entrevistado 11, em nenhum momento o documento aprovado no Consuni dizia ser o projeto Reuni, apenas foi apresentado como carta de intenções. No entanto, a própria Ata 333ª apresentou uma pré-proposta e justificou a utilização do termo como sendo um projeto inacabado, uma vez que ainda passaria por ajustes após a avaliação do MEC.

Dessa avaliação haverá um retorno para as instituições. E a instituição então... nosso conselho poderá conhecer qual é a opinião do ministério da nossa proposta se há glosas, recomendações e justificativas necessárias. E então esse processo de vai e vem se dá por um tempo, não muito longo creio...e aí haverá uma definição da parte do MEC daquilo que nós estamos encaminhando e solicitando, daquilo que o MEC propõe efetivamente para a UnB a partir daí então, conhecendo a situação concreta, que é o que nos interessa... é saber que condições nós teremos para desenvolver nossos projetos, nós poderemos avaliar caso a caso cada situação e avaliar o quê que é possível efetivamente avançar... o quê que fica aí com a sua viabilidade comprometida... o quê que é impossível levar adiante. Mas tem que ter um começo, um ponto de partida. Esse ponto de partida foi... é o documento ou é parte objetiva de metas, etc. do documento que circulou e temos mais cópias aqui, para quem quiser, que não tiver trazido e não tiver acesso. E é... esse é o ponto de partida que nós propomos para o conselho, ou seja, a UnB em todas as suas unidades, nas suas conversas e... e foram muitas deliberações em unidades acadêmicas e discussões...

²⁹⁶ No mesmo dia, o Consuni da UFBA aprovou a proposta do Reuni dessa universidade.

saiu com uma proposta que é esta aqui. E o MEC então recebe esta proposta e vai prosseguir como eu esclareci. É uma negociação, é um vai e vem, não há nada impositivo e nem poderia haver, afinal a Universidade é autônoma para decidir sobre os cursos que oferece, enfim, é um processo que nós temos a perspectiva, de ter controle, diferentemente das décadas passadas em que essas condições eram prometidas, mas de maneira bastante teórica, na prática as universidades, e a nossa entre elas, sofreram muito com a tentativa de corresponder a demandas da sociedade (UnB/ATA 333^a).

Cabe ressaltar que membros da oposição estavam na 333^a reunião e presenciaram todos os debates, inclusive a sua aprovação, mas se apegaram ao fato de o documento não ter sido apresentado como “projeto”.

5.10 Plano Orientador e o PPPI da UnB: a metamorfose

O próprio PPPI reconhece que foram modificadas características importantes no Plano Diretor de 1962, entre elas: o sistema tripartido²⁹⁷ (institutos, faculdades e órgãos complementares) e o sistema de ciclos. No entendimento de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, o sistema tripartido evitava multiplicação desnecessária e onerosa dos gastos institucionais. Além de viabilizar ao estudante maior oportunidade de amadurecimento intelectual para escolha profissional, esse sistema possibilita maior flexibilidade formativa, maior interação entre as áreas do saber, alunos e professores teriam convívio contínuo nos mesmos espaços, o que possibilitaria trocas de experiência, de aprendizagens, de ideias, opiniões, de dúvidas e, principalmente, de conhecimento. Nas palavras de Salmeron (2012), a existência das faculdades com fins profissionalizantes era justificável, pois sempre existiram, mas a criação dos Institutos Centrais tinha como propósito

[...] evitar a constituição de vários departamentos da mesma disciplina nas diferentes escolas da universidade, mas para que especialistas suficientemente numerosos pudessem trabalhar juntos, constituindo grupos fortes dedicados às letras, às artes ou às ciências, formando ambiente estimulante para a criação intelectual. A motivação essencial era de que os institutos centrais e também as faculdades deveriam ser lugares de atividades criadoras, não somente de ensino (SALMERON, 2012, p. 93)

Importa frisar que esse sistema ainda permanece na UnB, porém, com outras características – não há divisão de tarefas (Institutos: pesquisa e pós-graduação; as faculdades: profissionalização). Agora, tanto os Institutos quanto as Faculdades oferecem os cursos de

²⁹⁷ O sistema tripartido refere-se à “estrutura acadêmico-administrativa da universidade, era composto pelos institutos (pesquisa e pós-graduação), faculdades (profissionalização) e órgãos complementares (serviços de apoio interno e interface campus-cidade e universidade-sociedade)” (UnB/PDI, 2019, p. 52).

graduação (bacharelado ou licenciatura), além de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e atividades de extensão e pesquisa (UnB/PPPI, 2018).

O segundo (sistema de ciclos) foi substituído pelo sistema semisseriado, com a manutenção do sistema de créditos que possibilita a flexibilização de currículos com a oferta de disciplinas do Módulo Livre. Em outras palavras, o estudante segue, *a priori*, uma lista de disciplinas pré-determinadas, semestral ou anualmente. A outra opção se dá pelas disciplinas que podem ser cursadas a qualquer momento, desde que observados os pré-requisitos, quando houver. Assim, o sistema permite certa flexibilidade para a construção dos itinerários formativos, conforme definido pelo PPPI da UnB (UnB/PPPI, 2018).

Há de se reconhecer que embora haja defesa de maior flexibilidade curricular no sistema adotado pela UnB, não se pode negar a existência de rigidez – os estudantes precisam seguir uma “grade curricular” predeterminada – e como próprio nome já diz “grade” – algo fechado, rígido, inflexível, portanto, vem de encontro com os propósitos da flexibilização. No caso das disciplinas optativas, a escolha se dá mediante uma listagem pré-selecionada, as quais são oferecidas pelo Departamento, mas o estudante tem a possibilidade de cursos em outras unidades da UnB. As disciplinas do Módulo Livre (ML) poderão ser escolhidas pelos estudantes, em número limitado, entre todas as que foram ofertadas na graduação da UnB e que não sejam restritas a um ou mais cursos.

Um problema a ser levantado, na organização curricular, é a dificuldade de gerência de vagas, uma vez que muitos estudantes poderão optar por determinadas disciplinas enquanto a outra correrá o risco de ter ou não candidatos. Uma possível discrepância entre o número de vagas e demanda poderá induzir o estudante a optar por outra, apenas para cumprir os créditos²⁹⁸. Entendendo que tais alterações foram dadas ao projeto original da UnB, cabe registrar os princípios norteadores da instituição e o perfil do egresso da UnB, em vigor. Vê-se:

Quadro 48 – Princípios norteadores e perfil do egresso na perspectiva do R2

Princípios norteadores do PPPI	Princípios institucionais
Afirmar sempre os valores da igualdade e da liberdade, de forma a auxiliar vigorosamente sua difusão e articulação com os demais valores sociais;	Espírito científico, pensamento reflexivo e estímulo à criação cultural;
Afirmar sempre a harmonia dos seres humanos e de suas sociedades com o meio ambiente;	Capacidade crítica para emitir juízos reflexivos sobre as relações entre contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, coerentes com os princípios dos Direitos Humanos;

²⁹⁸ De acordo com o modelo em vigor na UnB, o controle da integralização curricular em diferentes cursos é feito pelo sistema de créditos que equivale a 15 horas de aula ou de trabalho acadêmico efetivo sob coordenação docente.

Atender à sociedade, conhecendo-a e a natureza que a cerca e condiciona, e comunicando à sociedade tais conhecimentos;	Capacidade ética relacionada a atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a autonomia, o coletivo, entre outros;
Fazer das aulas espaços de ensino por meio da pesquisa e ampla possibilidade de divulgação do conhecimento, de atuação profissional, de estabelecimento de diálogo com a sociedade;	Domínio de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos, e capacidade de comunicar esses conhecimentos por meio do ensino, de publicações e de outras formas de divulgação científico-cultural;
Promover a excelência em ensino, pesquisa, extensão e gestão;	Capacidade de investigação científica, de criação e difusão da cultura;
Atuar em defesa da universidade pública, comprometida com o desenvolvimento científico, tecnológico, artístico, cultural, econômico e socioambiental.	Aptidão para a inserção nos diversos setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira.
Promover a universidade colaborativa, diversa, comprometida com a dignidade das condições de trabalho, estudo e convivência;	Capacidade de desenvolver trabalho colaborativo;
Afirmar valores e práticas que atendam à sustentabilidade como princípio sistêmico que integre âmbitos ambientais, sociais e econômicos.	Desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional;
Promover as condições de acessibilidade e a construção de um ambiente de trabalho e estudo inclusivo, respeitoso, solidário e colaborativo.	Capacidade para a tomada de decisão e o compromisso social, ético, político.
exercer a democracia e autonomia universitária.	

Fonte: Elaboração própria a partir do PPPI (UnB/PPPI, 2018),

Se de um lado o R1 procurou resgatar características do Plano Orientador, por meio dos BGAs, R2 reconfigurou o projeto, inserindo “novas” possibilidades de organização curricular. O fecho dessas alterações está explicitado no primeiro Projeto Político Pedagógico Institucional na UnB, o qual indica como princípios orientadores da organização curricular os seguintes itens:

Quadro 49 – Princípios orientadores da Organização Curricular (PPPI – R2)

Interdisciplinaridade	Promover a integração curricular de modo a ultrapassar as fronteiras disciplinares em diferentes áreas do conhecimento.
Transversalidade	Promover a aproximação entre a realidade e a ciência pela inserção de temas da vida cotidiana na estrutura curricular dos cursos, tais como questões relacionadas aos direitos humanos, étnico-raciais e à educação ambiental.
Contextualização	A contextualização busca a superação do ensinar, do aprender, do pesquisar e do avaliar apenas para atender às necessidades acadêmicas. Busca dar sentido social aos conhecimentos, conceitos e procedimentos metodológicos.
Flexibilidade	Aplicado às possibilidades, diversificar as formas de produção do conhecimento e desenvolvimento intelectual e profissional
Diversidade	Potencializar políticas de inclusão social, de ações afirmativas e políticas de atenção à diversidade.
Acessibilidade	Promover o acesso, a permanência e a participação dos estudantes em diferentes atividades acadêmicas.
Sustentabilidade socioambiental	Fortalecer as ações de sustentabilidade implica a necessidade de se multiplicarem as práticas sociais baseadas no fortalecimento do direito ao acesso à informação e à educação ambiental em uma perspectiva integradora. E demanda iniciativas baseadas na premissa da transparência na administração dos problemas ambientais urbanos.

Fonte: Elaboração própria a partir do PPPI (UnB/PPPI, 2018).

É bem verdade que a interdisciplinaridade, flexibilidade, expansão do acesso e permanência são pontos requeridos pela proposta do Reuni para todas as universidades que aderissem ao Plano. No entanto, a UnB propõe tais princípios, mas, ao mesmo tempo, age em contradição, a exemplo da manutenção da organização curricular (70% obrigatória e 30% mais flexível), utiliza as modalidades de acesso para cursos específicos, com escolha precoce por parte dos estudantes, o que pode gerar desmotivação e o conseqüente aumento da evasão, mantém o sistema departamental e o tradicional vestibular.

5.10.1 Os departamentos

No ano de 1967, o governo federal aprovou o Decreto-Lei n.º 252, que define, no parágrafo 1º, o departamento como sendo a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica, no qual se encontram lotados os servidores docentes e técnico-administrativos. No entendimento de Chauí (2000), a partir de então, o significado de departamento diferencia do que foi pensado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro – passou a ser entendido como uma reunião de todas as disciplinas afins,

[...] de modo a oferecer cursos num mesmo espaço (uma única sala de aula), com o menor gasto material (desde que o giz e o apagador até mesas e carteiras) e sem aumentar o número de professores (um mesmo professor devendo ministrar um mesmo curso para maior número de alunos). Além de diminuir os gastos, a departamentalização facilita o controle administrativo e ideológico de professores e alunos (CHAUÍ, 2000, p. 48).

Nesse sentido, Camargo e Lazarte (2012) criticam a manutenção do sistema departamental no contexto atual das universidades, pois, em meio às intensas mudanças sociais, tecnológicas e globalizadas, a instituição de educação superior é instada a atender às necessidades da sociedade. Ela é chamada a (re)pensar sua organização, sua estrutura, seu papel na sociedade, incluindo as formas de acesso e a estrutura curricular. Assim, embora o Plano Orientador ainda seja muito atual em diferentes aspectos, o sistema departamental pensado na década de 1960 como inovador não cabe mais no cenário atual, pois se tornou obsoleto, especialmente considerando as alterações introduzidas durante o regime militar, carecendo, portanto, de modernização, com outras formas de organização acadêmica.

Ao fazer uma discussão sobre os departamentos no âmbito acadêmico, Nacif *et al.* (2012) salientaram que diversos fatores organizacionais e ainda o próprio avanço das ciências favoreceram para que tal estrutura recebesse críticas, o que resultou na extinção deles em algumas universidades e a não previsão de implantação em outras.

Entre as principais críticas está o “nível de poder refratário a interações, que dificulta a integração entre as unidades, sendo altamente resistente a mudanças decorrentes de necessidades institucionais ou da própria ciência que o departamento representa na universidade” (NACIF *et al.*, 2012, p. 9). Nesse aspecto, em alguns casos o departamento se subdivide em pequenos departamentos, provocando a fragmentação do conhecimento. Cita-se como exemplo quando determinada área do saber possui diferentes departamentos, porém, sem muito intercâmbio entre eles. Em outras palavras, a estrutura departamental mal planejada pode

[...] levar ao que alguns estudiosos chamaram de “departamentalismo²⁹⁹ estreito e arrogante” que gera um provincianismo maléfico no qual se esvai a própria ideia de universidade. Não são raros os casos de departamentos que se transformaram em feudos de poder, retratados na sua face mais perversa num corporativismo maléfico em que um pacto de mediocridade permite que processos de avaliação docente sejam ignorados sistematicamente ou que o desrespeito a determinadas regras da academia (por exemplo, a dedicação exclusiva) sejam encobertas nessas relações de compadrios (NACIF *et al.*, 2012, p. 9).

A UnB mantém a estruturação departamental, conforme propunha o Plano Diretor na década de 1960. No entanto, o modelo pensado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foi se alterando, deixando os objetivos primários do departamento como alternativa para promover a democratização da universidade, além de eliminar o poder das cátedras vitalícias, transferindo para os docentes o direito de decidir e deliberar, para se adequar às normas e tendências definidas pelo regime militar – reunião de todas disciplinas afins, sem conexão, que representa fragmentação do conhecimento (CHAUÍ, 2000).

5.10.2 Consórcio de Cursos

Considerando a perspectiva de R2, a possibilidade de integração curricular foi dada pela criação dos Consórcios de Cursos – caracterizada pela aproximação de diferentes cursos com o objetivo de manter certo grau de compartilhamento na oferta das disciplinas e uso de laboratórios etc. Dentre os cursos de graduação criados, no ano de 2009, estão:

Engenharia da Produção (FT), Licenciatura em Música/Noturno (IDA), Geofísica (IG), Letras – Tradução/Espanhol (IL), Licenciatura em História/Noturno (IH) e os cursos executados por consórcios entre Institutos/Faculdades: Ciências Ambientais (IB, IG, IQ, ECO, CDS), Gestão de Políticas Públicas (IPOL, ADM, ECO),

²⁹⁹ O sufixo *ismo* pode ser entendido como significado pejorativo ao designar generalização ou depreciação do substantivo primitivo, a exemplo de outros termos: governo (governismo), capital (capitalismo), órgão (organismo), cliente (clientelismo), assistência (assistencialismo) etc (GIANASTACIO, 2009).

Museologia (IDA, HIS, CID) e Engenharia da Computação (CIC, IE, ENE) (UnB, 2010, p. 112).

Além desses, outros consórcios foram feitos, como é o caso do Centro de Excelência em Turismo, em parceria com os Departamentos de Administração, de Economia, de Geografia, de História, com a Faculdade de Educação e com o Instituto de Ciências Biológicas, para oferta de cursos no campus Darcy Ribeiro. Em 2009, o Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS) incorporou-se a um consórcio de unidades acadêmicas que criou o curso de graduação em Ciências Ambientais. O curso de Políticas Públicas (GPP³⁰⁰) da UnB é um exemplo que foi criado dentro dessa proposta:

O Departamento de Gestão de Políticas Públicas (GPP) da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas (FACE) foi criado no ano de 2015, sendo que o curso de graduação em gestão de políticas públicas existe desde 2009. Desde o seu início, o curso oferta 50 vagas para ingresso de estudantes de graduação a cada período letivo. Até meados de 2013, o curso funcionava sob o formato de consórcio, então constituído pelos Departamentos de Administração (ADM) e de Economia (ECO), da FACE, e pelo Instituto de Ciência Política (IPOL). Dali em diante, passou a vincular-se diretamente à FACE até que, em 2015, foi criado o Departamento de Gestão de Políticas Públicas (GPP) (UnB/FACE, 2019, p. 1).

Verifica-se que o termo consórcio não aparece na apresentação do projeto do R2, apenas sinaliza a possibilidade de “parcerias entre unidades acadêmicas”. Certamente, a proposta foi construída posteriormente, uma vez que R2 indicou a criação de cursos de caráter interdisciplinar, sendo indicada apenas a criação dos seguintes cursos: Noturno (Arte e Comunicação Digital; Ciências Ambientais; Gestão de Políticas Públicas), no Diurno (Música Popular e Turismo). Essa proposta veio como alternativa para substituir os BGAs, uma vez que possibilitava o trabalho interdisciplinar. No entanto, o Consórcio de Curso pareceu, *a priori*, interessante, mas não teve força para se manter na instituição em decorrência de inúmeras dificuldades de gestão (ENTREVISTADO 2).

A UnB reconhece que a falta de detalhamento na execução dos cursos, via consórcio, inviabiliza a apuração financeira (custo/aluno) de cada curso, uma vez que “as despesas de um determinado curso estão pulverizadas entre Faculdades e/ou Institutos diferentes. Por esta razão, o custo do aluno destes cursos está diluído entre as unidades responsáveis por administrá-los” (UnB, 2010, p. 112).

³⁰⁰ Esse formato durou até 2013, quando o consórcio foi dissolvido e registrado em Ata 45º do Conselho da FACE, em 2013, e posteriormente tornou-se departamento da FACE, dado pela Resolução n.º 4 do Consuni, 2015.

5.10.3 Integração e interdisciplinaridade

Promover a integração das disciplinas não significa necessariamente um trabalho interdisciplinar. De acordo com Fazenda (2011), o termo integração, como o fim em si mesma, é fator de estagnação, é limitado e representa a manutenção do *status quo*. Pode acontecer em diferentes aspectos parciais: confronto de métodos, teorias-modelo ou conceitos-chave das diferentes disciplinas. Já interdisciplinaridade significa ir além da integração entre as disciplinas, é quebrar barreiras entre elas, de modo que haja enriquecimento mútuo pela intensa reciprocidade nas trocas, é possibilitar a transformação, mudança social. Em outras palavras, para que haja interdisciplinaridade, é preciso que se tenha uma

[...] “sintonia” e uma adesão recíproca, uma mudança de atitude diante de um fato a ser conhecido; enfim, o nível interdisciplinar exigiria uma “transformação”, ao passo que o nível de integrar exigiria apenas uma “acomodação”. O aspecto integração poderia ser identificado, dentro da terminologia que vem sendo usada, como multi ou pluridisciplinar, onde não existe uma preocupação com a “interação”, mas apenas com a justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas, ou com a integração de conteúdos numa mesma disciplina, ao passo que a “interação” seria condição necessária para a interdisciplinaridade (FAZENDA, 2011, p. 87-88).

O homem está no mundo e pelo simples fato de estar no mundo é agente e sujeito transformador do próprio mundo. Nesse sentido, torna-se necessário que, no processo formativo, o homem tenha condições e oportunidades de conhecer as suas múltiplas e variadas formas e possibilidades de compreender e modificar a si próprio e à sociedade em que está inserido. Caso contrário, permanecendo numa única perspectiva do conhecimento, o homem adquirirá uma visão distorcida da realidade, uma vez que a sociedade é multifacetada, produto desse mundo em processo dinâmico de mudanças. Com a formação adequada, com caráter interdisciplinar, as múltiplas possibilidades de visão de determinado fato/objeto possibilitarão ao homem ampliação de conhecimento e evidentemente as oportunidades serão ampliadas, no sentido de modificar a sociedade “na medida em que a conhecer como um todo, em seus inúmeros aspectos” (FAZENDA, 2011, p. 81-82).

No entanto, para que isso aconteça, é necessário que haja preparação, ou seja, implica a universidade, instituição formativa, o reconhecimento de seu papel, não se furtando a essa realidade. Ela é chamada a rever sua organização curricular de modo a promover a formação integral de seus estudantes, evitando a fragmentação do conhecimento. No caso da UnB, a proposta do trabalho interdisciplinar em vigor não se efetiva na sua plenitude, pois os cursos, ainda que haja proximidade nas áreas do conhecimento, não dialogam, são separados em departamentos e, quando muito, as disciplinas promovem integrações das atividades

acadêmicas. Além disso, os professores são lotados em suas áreas/departamentos sem a flexibilidade para a atuação em outro departamento, ainda que funcionem lado a lado. Fato que compromete significativamente o grande dinamismo do trabalho docente na universidade.

Se por um lado a universidade precisa se preocupar com a formação dos discentes na perspectiva do trabalho interdisciplinar, de outro lado não pode esquecer que essa ação requer preparo do corpo docente da instituição, com destaque para aqueles que não possuem licenciatura – muitos sabem o conteúdo, mas têm dificuldades de passar didaticamente para seus alunos. Se dificuldades básicas como essas se fazem presentes, e precisam ser superadas na instituição, então como seria um trabalho mais elaborado, com profundidade multi, pluri, inter e transdisciplinar.

Outro ponto a destacar, no contexto atual da UnB, são as inúmeras disciplinas com conteúdo análogo que se repetem na instituição, apesar de ter sido uma das metas a ser combatida na UnB, tanto por R1 quanto por R2. O entendimento que se tem é que a redundância curricular poderia ser minimizada se houvesse diálogo entre as áreas do conhecimento, se houvesse maior flexibilidade para os estudantes circularem em diferentes disciplinas, não somente nos 30% dedicados às optativas ou Módulo Livre, mas em diferentes cursos e áreas do saber, a exemplo dos estudantes de humanas nas áreas de exatas e vice versa.

Sobre essa possibilidade interativa, um de nossos entrevistados fez referência à fala de um aluno de engenharia que cursou disciplina de Módulo Livre na área de humanas: “eu jamais pensei que uma disciplina de Módulo Livre fosse provocar tanta transformação em mim como ser humano, como aconteceu nesse semestre” (ENTREVISTADO 4)³⁰¹. A expressão desse estudante ratifica a importância de se pensar a formação integralizada, conforme foi projetada no Plano Orientador – dando-lhe (estudante) oportunidade de circular em diferentes áreas e disciplinas, incluindo a formação humanística.

Pegando a concepção heideggeriana de ser do homem, a universidade constitui-se como *pro-jeto*, que significa projetar-se para frente, rumo a possibilidades de ocorrências, de ir além, projetar-se com base no porvir, do que pode ser, de lançar ideias à frente para que sejam pensadas, questionadas, problematizadas, avaliadas e realizadas de modo a abrir caminhos, indicar novas possibilidades e novos rumos (HEIDEGGER, 2012). Como *pro-jeto*, a universidade está em um processo contínuo de inacabamento, pois não é algo pronto, mas “verdadeira obra de arte, cuja criação e produto prossegue em nosso fazer, não se situa no plano do modismo, mas possui um sentido pleno” (COÊLHO, 1999, p. 92). Por isso, ela não pode ser

³⁰¹ Representante de Unidade Acadêmica (1).

fechada, isolada, engessada, mas aberta à realidade que se insere, ao debate, à crítica e à criação do novo, o que está diretamente ligada à estruturação curricular e ao fazer docente.

Pensando a UnB no contexto atual, o Entrevistado 4 afirma que em muito se perdeu com a alteração do R1 para o R2 e o grande desafio da interdisciplinaridade ainda não se efetivou na instituição, pois até hoje se faz presente “a dimensão de humanas e exatas separadas, ainda não houve tanta interpenetração dos currículos que era outra dimensão da reestruturação... ficou muito disciplinar, separado”.

Enquanto a comunidade acadêmica tem essas percepções, o PPPI da UnB propõe a “formação humanista, crítica e reflexiva, em que a responsabilidade em estimular e oportunizar a vivência de diferentes formas de pensar, produzir e socializar conhecimentos assume lugar de destaque para uma melhor compreensão da sociedade” (UnB/PPPI, 2018, p. 24). Cabe aqui o questionamento se tais objetivos serão alcançados, mantendo a estruturação curricular como se encontra (departamentos, disciplinar, com ínfimas possibilidades de flexibilização curricular).

5.10.4 A flexibilização

Embora o PPPI queira se aproximar do Projeto Orientador, numa versão mais moderna de educação, as estratégias utilizadas para resolver os problemas da evasão, da interdisciplinaridade, da flexibilidade e de um acesso mais democrático não funcionam conforme previam Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. De acordo com esse documento,

[...] a criação de sistema semisseriado, em lugar do sistema de ciclos inicial, manteve o sistema de créditos que permitiu flexibilizar currículos com a oferta de disciplinas do Módulo Livre. Outro ponto em favor da flexibilidade curricular foi a decisão sobre a obrigatoriedade regimental de teto máximo de 70% de disciplinas obrigatórias para cada curso. Os 30% restantes eram compostos por disciplinas optativas e de Módulo Livre e permitiam a construção de uma trajetória acadêmica mais adequada a cada estudante, de acordo com suas expectativas de formação (UnB/PPPI, 2018, p. 18).

No item 5.4.3, que trata da “diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada”, o projeto apresentado ao MEC, na perspectiva do R2, explicita que “as estruturas de currículos em vigor apresentam, de forma geral, elevado grau de rigidez, com cerca de 70% dos créditos em disciplinas obrigatórias”³⁰² (BRASIL, 2007a, p. 190), pois se apresentam com alto grau de

³⁰² Cabe aqui esclarecer que as mudanças promovidas na década de 1968, no âmbito universitário, tiveram reflexos na organização curricular das universidades. A crítica de Chauí (2001, p. 48) é que, a partir desse período, as matrículas passaram a ser “por disciplinas (o curso parcelado e por créditos), que levam a uma divisão das disciplinas em obrigatórias e optativas”.

rigidez, são fechadas em grades curriculares, ficando, assim, engessadas. As críticas de R2 ao modelo de estruturação curricular na UnB, antes do Reuni, são estendidas às disciplinas optativas e de módulo livre, afirmando que elas se fazem presentes na UnB, ainda que não sejam generalizadas, mas apresentam demanda de aperfeiçoamento.

Observa-se que a equipe responsável pela elaboração do R2 e pelo PPPI era presidida pela mesma pessoa e, ainda assim, a contradição presente no item 5.4.3 permaneceu, dando a entender que a proposta de mudança curricular do R1 para R2 serviu apenas de pretexto para permanecer como estava. Em outras palavras, não havia intenções de promover inovação, nem possibilitar a superação da escolha precoce da profissão, conforme previam as dimensões do Reuni, pois os estudantes da UnB continuam fazendo a escolha dos cursos precocemente, no momento da inscrição do vestibular e as disciplinas seguem o mesmo modelo que vigorava antes do Reuni (70% obrigatórias e 30% mais flexíveis), fatos que potencializam a elevação dos índices de evasão, um problema crônico da instituição. Evasão que pode ser exemplificada nos números discrepantes dos cursos de licenciatura (ingressantes e formados), conforme apresentado anteriormente. A situação torna-se ainda mais grave em alguns cursos da UnB que superam os 70% das disciplinas como obrigatórias, a exemplo do curso Medicina Veterinária.

Não é demais lembrar que a reforma do Ensino Médio, dada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), determina o aumento da carga horária de 2.400 para 3.000 horas, até o ano de 2021. A distribuição das disciplinas dar-se-á com 60% para todos os estudantes, garantindo os conhecimentos básicos de formação geral, o restante, 40% da carga horária, será mais flexível, momento em que o estudante poderá construir seu próprio itinerário formativo. Isso significa que, nos próximos anos, a UnB receberá os egressos do Ensino Médio com uma formação diferenciada dos que estão chegando agora. Em outras palavras, a aprovação do PPPI com a estrutura (70% obrigatórias e 30% mais flexíveis) demonstra que a instituição não se antecipa no que se refere ao preparo antecipado de sua equipe, do corpo docente e técnico-administrativos, a fim de estarem à frente para oferecer além do que encontram no ensino médio. Pelo contrário, mantendo a estrutura como está, o estudante, em vez de encontrar uma universidade mais aberta, com mais possibilidades, encontrará mais rigidez, menos flexibilidade curricular.

Ora, Anísio Teixeira combateu essa rigidez no contexto acadêmico, de maneira intensa. Para ele, a universidade deveria ser aberta, flexível, com o livre circular de ideias, de interação nos debates entre alunos/alunos, alunos/professores/alunos, professores/professores, enfim, a universidade como ambiente propício para os debates, de ampliação do conhecimento, de oportunidade para descobrir, inventar e reinventar, de buscar o saber. Nesse sentido, os

idealizadores da UnB desejaram que, no campus universitário, alunos e professores convivessem numa

[...] comunidade³⁰³ efetivamente comunicada tanto pelo cogoverno de si mesma, como pela integração dos estudos curriculares com amplos programas de atividades sociais, políticas e culturais, com o propósito de criar um ambiente propício à transmissão do saber, à criatividade e à formação de mentalidades mais abertas, mais generosas, mais lúcidas e mais solidárias. [Este ambiente deveria] oferecer a todos os estudantes durante os seus dois primeiros anos de cursos tanto programas científicos como humanísticos, a fim de proporcionar ao futuro cientista ou profissional oportunidade de fazer-se também herdeiro do patrimônio cultural e artístico de humanidade, e o futuro graduado de carreira humanística, uma informação científica básica (RIBEIRO, 1990, p. 120).

Anísio vislumbrava uma universidade moderna, acessível, que formasse o homem como um todo, em que o estudante escolhesse o curso com mais amadurecimento, evitando, com isso, as probabilidades de desmotivação e/ou desistência. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro acreditavam que o modelo inovador de universidade pensado para a nova capital do Brasil tinha inúmeras vantagens, entre elas: 1) Evitar a multiplicação desnecessária e onerosa de equipamentos e instalações de laboratório; 2) A concentração de recursos humanos; 3) Dar ao aluno a chance de escolher uma profissão quando ele estiver mais maduro e mais bem informado do que no final do ensino médio; 4) Oportunidade de desenvolver novas especializações científicas e profissionais; 5) Proporcionar uma melhor seleção dos suprimentos futuros dos líderes científicos e culturais do país; 6) Estabelecer uma distinção mais clara entre as atividades de educação científica e formação profissional; 7) Permitir uma integração mais completa da Universidade com as áreas produtivas para as quais deve preparar técnicos (UnB, 1962).

5.10.5 A democratização do acesso

Ao realizar a leitura de alguns Projetos Pedagógicos de Cursos de graduação da UnB, escolhidos aleatoriamente, pode-se observar que a estrutura curricular, majoritariamente, segue o modelo semisseriado, com disciplinas obrigatórias, optativas e módulo livre, com exceção do curso de engenharia do Gama, que utiliza modalidade diferenciada, como já foi discutido anteriormente. A escolha pelos cursos de graduação na UnB acontece previamente, no ato da

³⁰³ O conceito de comunidade, na perspectiva de Chauí (2001, p. 68), é originário de democracia e se “define pela presença de uma medida comum que torna os membros da coletividade equivalente – essa medida é a liberdade pela qual será estabelecida a igualdade de condições na participação no poder e na repartição dos bens”.

inscrição, semelhante como era antes da proposta do Reuni e R1 tentou combater, mas não vingou na UnB.

Entre as formas de ingresso, o tradicional Vestibular, Programa de Avaliação Seriada (PAS) e Sistema de Cotas, via Transferência Obrigatória, Transferência Facultativa, Portadores de Diploma de Curso Superior, além de outras formas de ingresso, tais como Mobilidade Acadêmica Nacional, Acordo Cultural PEC-G, Convênio Interinstitucional – Internacional, Matrícula Cortesia, Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G). Cabe salientar que Sistema de Seleção Unificada do MEC – SiSU/MEC foi utilizado pela UnB até 2019, quando fez a opção de não mais adotar esse sistema como ferramenta para a seleção de estudantes de graduação, sob a justificativa de incompatibilidade com o calendário do SiSU e da Universidade. Além disso, o discurso salientava que havia pouca adesão dos estudantes, o que demandava várias chamadas para o completo preenchimento das vagas. No entendimento dos gestores institucionais, muitos que entravam por essa modalidade de acesso desistiam ao longo do curso, elevando, com isso, a taxa de evasão da UnB (UnB/ASCOM, 2019).

Não é demais lembrar que o egresso do ensino médio, geralmente entre 16 e 18 anos, ao fazer a inscrição no sistema SiSU, faz a escolha do curso precocemente e, muitas vezes, a opção profissional é realizada sem o devido amadurecimento do candidato. Com efeito, quando é selecionado, assume o curso superior insatisfeito, por não ser o que ele realmente desejava, mas o que foi possível alcançar ou até mesmo a opção de lhe restou para ingressar na tão sonhada universidade. Assim, não é difícil imaginar que a consequência de tal situação seja o desestímulo do estudante, o abandono ou um profissional frustrado. Nesse cenário, em vez de buscar corrigir tal situação e promover o acesso mais aberto e flexível, contribuindo inclusive para a redução da evasão acadêmica, a UnB optou por abrir mão do SiSU e manter suas tradicionais modalidades de acesso, incluindo o velho vestibular. Nas palavras de Neves e Martins (2016), as transformações sociais, nos últimos tempos, trouxeram características básicas para a educação superior brasileira, uma delas é a manutenção do acesso altamente excludente, apesar das políticas de inclusão, sendo o vestibular um dos principais vilões.

5.11 O desfecho

5.11.1 O projeto da UnB: uma utopia

Na perspectiva de Santos e Almeida Filho (2008, p. 135), o projeto original da UnB foi fortemente influenciado pelo modelo flexneriano de universidade³⁰⁴. E esse foi baseado em ciclos formativos, flexíveis, com itinerário acadêmico em que alunos e professores tinham a liberdade de escolher o que ensinar e o que estudar. No âmbito organizacional, era dada pelo sistema departamental a separação entre gestão institucional e gestão acadêmica, a qual passa a ser conduzida pelos departamentos compostos por todos os professores titulares, em substituição à cátedra vitalícia. Era uma inovação de universidade para o Brasil, porém, nas palavras dos idealizadores, o modelo não é novo, mas suas

[...] características essenciais foram testadas em muitos dos países mais avançados. Na Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Rússia, a ciência e a tecnologia modernas foram colocadas nas universidades por uma estrada que hoje recomendamos ao Brasil. Às vezes, sentimos que nosso país é o único que resta no mundo que ainda tenta educar cientistas e tecnólogos pela mesma estrutura e métodos tradicionais empregados no desenvolvimento do aprendizado clássico. Isso pode ter sido suficiente nos dias em que o ensino superior aqui era necessário apenas para qualificar socialmente jovens para classes altas, para treinar um punhado de médicos com maneiras impecáveis à beira do leito, e educar engenheiros suficientes para construir mansões senhoriais e um ocasional edifício público monumental. Hoje não é enfaticamente suficiente (TEIXEIRA; RIBEIRO, 1962, p. 1).

Ainda assim, apesar da proposta de modernização da universidade brasileira, idealizada por Anísio Teixeira, no caso da UnB em parceria com Darcy Ribeiro, a qual foi pensada e planejada para a nova capital, esta não seguiu adiante. Tal qual aconteceu com a UDF, a UnB teve seu projeto interrompido por governo ditatorial, que, sob a alegação de manter a ordem e a disciplina, precisava intervir. Tempos depois, prestes a completar meio século de existência, surge a oportunidade de retomar características do Plano Orientador, que novamente foi barrado.

Portanto, foi nessa direção que o R1 caminhou, espelhado no ideário de Anísio Teixeira. R1 pensou, pois, um projeto educacional para a UnB. No Projeto de Reestruturação (R1), havia preocupação com um projeto nacional, havia planejamento e fundamento. Ele foi “o primeiro projeto do país, aprovado pelo Consuni, derrubado num golpe interno, levado um tempo para se apresentar de novo ao MEC, se apresenta sem ser um projeto estruturado, tardiamente, com

³⁰⁴ Cf. item 2.6.3 – o modelo norte-americano: Reforma Flexner deste trabalho.

dificuldade para implantação” (ENTREVISTADO 1). Assim, o projeto que era para ser a vanguarda tornou-se um dos últimos a ser implantado. O que era para ser um modelo nacional tornou-se mais do mesmo – um projeto fragmentado por unidades.

Em outras palavras, quase 100% dos nossos entrevistados afirmaram que houve alteração considerável no R1, o que significou perda para a universidade, perda para a comunidade acadêmica, em especial para os discentes, pois o Plano de Reestruturação implantado não se apresenta como um projeto institucional. Existem, sim, propostas fragmentadas nas unidades, ao passo que o projeto R1 tinha um corpo teórico, era uma proposta institucional, abarcava uma concepção acadêmica e tudo isso foi perdido. Com efeito, os problemas não demoraram a aparecer – obras inacabadas, recursos insuficientes, contratação de professores sem a devida estrutura.

De acordo com o Entrevistado 7, o Reuni possibilitou ampliação do acesso à educação superior no âmbito da UnB, porém, este crescimento não foi acompanhado pela ampliação da estrutura física da instituição e nem do aumento no número de docentes e de técnico-administrativos. Se por um lado houve o aumento das vagas e cursos, de outro lado houve resistência por parte dos docentes que se sentiam sobrecarregados, além de sentirem dificuldades de adaptação ao novo perfil de alunos que chegariam à universidade para os cursos noturnos – geralmente aquele trabalhador, que requer certa flexibilidade nas demandas de trabalho/textos e atividades acadêmicas. Diante de tal realidade, a estratégia utilizada pela gestão foi designar os professores recém-contratados para atuação nos cursos noturnos, na sua maioria licenciaturas, os quais já carregavam um histórico de altos índices de evasão.

Cabe aqui salientar que uma das preocupações do R1 era justamente as aulas do primeiro semestre, pois careciam que fossem ofertadas pelos professores mais experientes, mais preparados na instituição, de modo a ampliar as possibilidades de permanência do estudante no curso e reduzir os índices de evasão. Fato que foi alterado com a implantação do R2 e ratificado pela estratégia utilizada para atender à demanda dos cursos de graduação no noturno, sendo os professores recém-chegados.

Outro ponto a destacar foi que, naquele cenário, a UnB deu início ao processo de implantação dos cursos a distância (EaD), via sistema Universidade Aberta (UAB). Esses cursos, assim como os do noturno, também tiveram resistência do corpo docente, que não queria assumir mais essa responsabilidade, incluindo os professores recém-contratados, pois já estavam com carga horária elevada ao assumirem atividades tanto no ensino quanto nas questões administrativas na instituição, tendo em vista que a entrada de servidores técnicos só aconteceu posteriormente.

Com a ideia de que a Universidade tinha sido pensada para o Brasil, e não apenas para Brasília, a gestão à época, em meio à expansão do Reuni, criou cursos³⁰⁵ na modalidade EaD em diferentes regiões do país, entre elas: Norte, Nordeste e Sudeste. Com efeito, a UnB se viu diante de um grande desafio (oferta da EaD, criação dos cursos noturnos e ampliação dos cursos no período diurno) sem que houvesse estrutura para tal. Naquele cenário, ficou perceptível o sufoco que a Administração Superior da Universidade enfrentou ao ter de ampliar o acesso para não perder os recursos vindos do Reuni e do Sistema UAB, pois havia a possibilidade de que, se não utilizasse todo o recurso orçamentário, num determinado ano sofreria penalidades de cortes no ano seguinte – “então chegou ser uma esquizofrenia... eu não consigo abrir, mas tenho que abrir, tenho que expandir, porque senão eu não consigo me manter” (ENTREVISTADO 7).

A Universidade sofre as consequências dessa expansão sem planejamento, pois ainda enfrenta dificuldades para envolver a comunidade acadêmica para atuação nos cursos EaD, em especial os docentes que estão com carga horária pesada, mediante a ampliação das demandas que lhes são dadas com os cursos presenciais. No entendimento do Entrevistado 7, os professores estão cansados, doentes, muitos enfrentam dificuldades para produzir e desenvolver suas atividades acadêmicas, pois a pressão sobre eles é grande para dar conta do ensino, da pesquisa e da extensão, além de outras responsabilidades que incluem gestão e participação em inúmeras comissões, organização de eventos e orientação discente. Tais fatos potencializam o desenvolvimento do mal-estar docente que, direta ou indiretamente, tem refletido nas cobranças acadêmicas aos estudantes. Diante de tal realidade, não se pode esquecer que a UnB tem registrado altos índices de suicídio³⁰⁶ entre os alunos, porém, cabe apurar se tais números estão relacionados ao contexto acadêmico.

Além disso, afirma o Entrevistado 7, a UnB tem alta rotatividade dos servidores – há de se reconhecer que os aprovados em concurso público geralmente possuem boas qualificações profissionais e quando chegam à instituição se depararam com certo mal-estar entre os servidores, fato que impulsiona a busca de novas possibilidades de trabalho, seja por transferência para outros órgãos ou enfrentando novos concursos. Para os que ficam, esses recebem a carga de trabalho maior – acumulando as funções e, inúmeras vezes, dando treinamento aos novos servidores, sejam efetivos ou provisórios, muitos deles estagiários.

³⁰⁵ Na maioria, cursos de Licenciaturas que não eram ofertados pelas instituições dessas localidades.

³⁰⁶ Disponível em: <<https://pleno.news/brasil/cidades/em-brasilia-estudante-morre-em-campus-de-universidade.html>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

No que se refere à estrutura física no contexto atual, o PPPI afirma que a UnB está constituída

[...] por oito decanatos, 12 institutos, 14 faculdades, 53 departamentos, 12 centros de pesquisa especializados, quatro centros de ensino e pesquisa, 36 núcleos, quatro secretarias, seis órgãos complementares, dez órgãos diversos, um hospital universitário, dois hospitais veterinários, quatro bibliotecas, uma fazenda (Fazenda Água Limpa) e quatro *campi* (Darcy, Planaltina, Ceilândia e Gama). Oferece 139 cursos de graduação, sendo 30 noturnos e nove a distância. Oferece 155 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 87 de mestrado e 68 de doutorado (UnB/PPPI, 2018, p. 17).

Em relação à infraestrutura da instituição, a UnB possui:

[...] o Campus Darcy Ribeiro tem 395 hectares, em que 552 mil metros quadrados são de área construída. O campus da UnB-Ceilândia tem instalados 199 mil metros quadrados de área total e 9,8 mil metros quadrados de área construída. O campus da UnB no Gama ocupa área total de 335 mil metros quadrados e 6,7 mil de área construída. O campus da UnB de Planaltina tem 301 mil metros quadrados de área total e 12,5 mil metros quadrados de área construída (UnB/PPPI, 2018, p. 17).

No âmbito da organização acadêmica, a UnB reconhece que a separação entre a profissionalização, oferecida pelas faculdades, e a de pesquisador, oferecida pelos institutos, presentes no Plano Orientador de 1962, foi descaracterizada quando a distinção entre as estruturas acadêmicas foi desfeita e atualmente a formação caracteriza-se como uma “profissionalização que atende à concepção da unidade entre atuação e pesquisa” (UnB/PPPI, 2018, p. 17). O R2 seguiu os princípios orientadores para a organização curricular (interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização, diversidade, acessibilidade e sustentabilidade socioambiental) no intuito de promover a modernização e inovação no processo formativo.

Contudo, o que se vê é mais do mesmo. As mudanças promovidas pelo R2 reproduziram as estruturas tradicionais da universidade que foram sendo afirmadas com o fim do ciclo básico, a manutenção dos departamentos, o caráter disciplinar, 70% da carga horária rígida, obrigatória, sem flexibilidade para a interação/integração, entrada única nos cursos de graduação e a dificuldade de se promover a interdisciplinaridade entre as disciplinas e os cursos.

Durante as entrevistas, foi sinalizado que o Reuni foi uma das vítimas dos interesses político-partidários, tanto em âmbito nacional quanto na UnB, local onde os atores atuaram de maneira intensa para a obtenção do poder de influência nas decisões institucionais. Havia membros da oposição dedicando-se a campanhas contra o R1, ainda que não tivesse participado das discussões para a sua elaboração/construção e, ao mesmo tempo, saindo em defesa de um novo projeto. Na mesma linha, outros atores atuavam na representação sindical, os quais

estavam engajados nos ataques ao Reuni na ADUnB. Como recompensa da atuação e dos resultados obtidos, receberam a premiação – cargos nobres na reitoria, a exemplo das lideranças de decanatos.

A implementação do Reuni na UnB, dada a sua importância para a instituição, não teve um grupo para acompanhamento e monitoramento. Embora o Entrevistado 11 tenha afirmado que a Comissão Permanente do Reuni tenha feito este trabalho, o Entrevistado 5 afirma que “nunca foi feita uma auditoria clara [...] dos resultados específicos do Reuni na UnB [...] durante o processo de implantação não houve avaliação” e se acaso estivesse acontecendo internamente, certamente o viés seria muito ideologizado. O ideal é que fosse feito por profissionais externos, realizando uma auditoria de todo o processo de implantação/resultados do Reuni.

A coleta de dados realizada ao longo desta investigação demonstrou que a avaliação do projeto não foi objeto de prioridade dar transparência nas informações, exemplo disso são as ausências dos anuários estatísticos da UnB, referentes aos anos 2009, 2010, 2012³⁰⁷, que fazem parte justamente do período de implantação do Reuni. As dificuldades para encontrar os dados demonstram que, enquanto várias universidades se aperfeiçoaram na compatibilização dos dados e transparência das informações, a UnB manteve-se à parte nesse processo e hoje corre atrás para adotar um sistema desenvolvido na UFRN, como já referenciado anteriormente.

Mas o que tudo isso significou para a UnB? Nas palavras do Entrevistado 8, significou desperdício de nove meses para aprovarem um novo projeto, desgastes emocionais entre os servidores, milhares de alunos sem salas de aula ou professores, centenas de professores sem salas ou laboratórios, além de centenas de técnico-administrativos sem o devido suporte para o exercício profissional.

Portanto, foi nesses moldes que a proposta original da UnB, no ideário de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, consubstanciada no Plano Orientador, foi revogada e substituída por um novo referencial, conforme explicita a própria reitora em anúncio sobre a aprovação de tal descaracterização pelo Consuni/UnB, que na 450ª Reunião, realizada em 6 de abril de 2018, teria aprovado o seu primeiro PPPI da UnB, 56 anos depois do seu efetivo funcionamento. Com efeito, esse “documento revisa, atualiza e *substitui* o Plano Orientador, de 1962, elaborado por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira” (UnB/SECOM, 2019, p.1; grifo nosso). Embora o PPPI ressalte continuamente a importância do resgate do projeto que deu origem à UnB, é fato que ele o desconstitui como orientação. Dessa forma, consideramos que a desfiguração do projeto idealizado por Anísio Teixeira concretiza a sua *terceira derrota*, logo ele que dedicou sua

³⁰⁷ Cf Anexo XII

trajetória e empreendeu esforços para erigir juntamente com Darcy Ribeiro, na nova capital, uma universidade diferente daquela que se conhecia.

E, nas palavras de Ribeiro (1990, p. 128), o sonho continua, “apenas confio e desejo que a UnB venha a ser, amanhã, o que teria sido ontem”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta investigação foi desvelar como se deu a implantação do Reuni na UnB, bem como investigar em que medida o projeto implantado se aproxima ou não do ideário anisiano de universidade. Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por analisar os dois projetos de adesão ao Reuni da UnB, aprovados pelo Consuni e pelo MEC – o primeiro em 2007 e o segundo em 2008, sendo este o substituto daquele, embora já houvesse a pactuação dos recursos para execução do primeiro projeto.

Considerando que os dois projetos (R1 e R2) apresentam diferenças nas suas propostas, apesar de que alguns pontos sinalizam aproximação, partiu-se do entendimento de que a UnB é uma universidade conceituada e de referência local, nacional e internacional, sendo, por isso, um campo de disputas e de desejos. De modo mais específico, o estudo buscou analisar: a) o papel da universidade na sociedade, do nascimento ao processo de transformação e seus impactos, considerando o contexto internacional, nacional e local; b) o processo de criação da UnB, com destaque para o Plano Orientador que deu origem a essa instituição; c) as relações de semelhanças e diferenças entre os dois projetos do Reuni na UnB (R1, R2), bem como do Plano Orientador, com vistas a identificar os impactos/consequências para a comunidade acadêmica, para a universidade e para a sociedade em geral.

No processo investigativo, buscou-se, *a priori*, contextualizar historicamente a gênese da universidade e as transformações por que passou ao longo de sua existência, desde a Idade Média Central aos dias atuais, viabilizadas, principalmente, pelo desenvolvimento da sociedade, que demandaram maior necessidade de pessoas qualificadas para gerirem os negócios e os bens materiais. Nesse contexto, a universidade ganha notoriedade e prestígio, uma vez que promove a circulação de ideias, os grandes debates, a dialética, bem como prepara o homem crítico e reflexivo, com formação sólida para atuação em diferentes áreas da sociedade.

A pesquisa possibilitou compreender que, a partir das primeiras universidades – Bolonha, Paris e Oxford, outras foram surgindo, de modo a se espalhar em todos os continentes. É bem verdade que, em alguns países, as universidades ganharam algumas particularidades que as diferenciavam, mas sem perder a sua essência, a formação, seja humana ou profissional. Entre os principais modelos, estão: a) modelo francês ou napoleônico; b) modelo alemão ou humboldtiano; c) o modelo norte-americano, dado pela reforma Flexner; d) o modelo latino-americano, viabilizado pela Reforma de Córdoba no início do século XX.

O modelo de universidade humboldtiana tornou-se referência, uma vez que abrangia a pesquisa no ambiente acadêmico e maior flexibilidade para alunos e professores no ensino/aprendizagem. Esse modelo serviu de inspiração para a Reforma de Flexner, nos Estados Unidos, e para a Reforma de Córdoba, na Argentina. Na Argentina, os estudantes reivindicavam as mudanças na estrutura acadêmica, tendo em vista a prevalência das características do modelo francês napoleônico (ensino rígido, fragmentado, sem priorizar a pesquisa e a flexibilidade curricular). A luta dos jovens argentinos representou a busca pela modernização do ensino, autonomia da universidade, liberdade de cátedra e gratuidade do ensino, dentre outras reivindicações, que, direta ou indiretamente, impactaram as reformas educacionais em outros países da América Latina.

No caso do Brasil, a universidade chegou tardiamente, no início do século XX, mais precisamente na década de 1920, espelhada no modelo francês napoleônico. Modelo esse duramente criticado por intelectuais brasileiros, que logo se juntaram para fortalecer o movimento em defesa da educação do país. Não demorou para que houvesse a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), que deu respaldo para a elaboração do Manifesto dos Pioneiros em 1932, depois de longo enfrentamento entre correntes conservadoras e os escolanovistas liderados por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, no dizer de Vidal (2013), os cardeais da educação brasileira.

Sem dúvida, Anísio Teixeira, inspirado a partir das suas experiências de vida e educativas, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, onde teve contato com o educador John Dewey, além da vivência do modelo de universidade americano, resultante da Reforma Flexner, bem como da Reforma de Córdoba, foi o que mais protagonizou e enfrentou o conservadorismo, vindo criar a UDF em 1935. Ele acreditava ser possível a elaboração de um modelo próprio de universidade, assim como a Europa tem a dela, os Estados Unidos e a Alemanha também, o Brasil tinha e tem plenas condições de ter a sua. Nesse sentido, o modelo anísiano de universidade caracterizava-se por ser uma instituição com autonomia, com práticas inovadoras no ensino, liberdade para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, incluindo a pesquisa científica, liberdade de cátedra, o ensino laico, gratuito e maior proximidade da Academia com os sistemas de base, possibilitando a diversificação formativa, incluindo os cursos de formação de professores.

Contudo, Anísio foi duramente criticado e perseguido pelas ideias inovadoras. Não é de se estranhar que a UDF teve curto período de existência, sendo fechada em 1939, sob a justificativa de que a universidade representava comportamentos de indisciplina e desordem, e os líderes acusados de subversivos, entre eles Anísio Teixeira. Com efeito, a UDF foi absorvida

pela Universidade do Brasil, atual UFRJ, fato que representou a primeira derrota de Anísio Teixeira.

Frustrado com o acontecido, Anísio guardou consigo o sonho de uma universidade brasileira, diferente daquelas que até então existiam no país. Isso representou a espera de mais de duas décadas, ou seja, até o final da década de 1950, momento em que o educador baiano foi convidado para pensar um projeto educacional para a nova capital e, posteriormente, para elaborar o projeto da Universidade de Brasília. Naquela altura, Anísio acumulava, além da presidência do Inep, a direção da Capes, além de ter sido presidente da SBPC. E, apesar das responsabilidades profissionais, não se negou ao desafio de pensar a universidade para o Planalto Central.

Naquela ocasião, contou com a colaboração de outras pessoas, incluindo o educador Darcy Ribeiro de quem se tornou parceiro na empreitada para aquele trabalho. Assim, depois de muitos imbróglis, o sonho de criar uma universidade na capital federal saiu do papel e começou a funcionar em 1962, em instalações improvisadas. Cabe ressaltar que havia muitos interesses envolvidos, especialmente da Igreja Católica, que desejava manter a liderança no ensino, em diferentes regiões do país, além de outros líderes do governo que não concordavam com a universidade nas proximidades do poder central, temendo possíveis manifestações dos estudantes.

Mas o que representou a Nova Universidade na Nova Capital? Representou ousadia, determinação, inovação, modernização da educação superior brasileira – ela se tornou modelo de universidade para outras instituições do país. Com características da UDF, a UnB ampliou as possibilidades educativas com uma estrutura de acesso aberto, flexível e interdisciplinar, de modo que o estudante escolhesse sua profissão com mais amadurecimento intelectual, evitando com isso a desmotivação e o conseqüente abandono do curso. A pesquisa e o ensino sendo realizados por professores altamente qualificados davam sustentação à formação dos estudantes dessa instituição.

Entre as principais características da UnB, destacam-se: 1) a primeira universidade brasileira sem a cátedra vitalícia; b) primeira instituição concebida sem a junção de escolas existentes ou faculdades; c) favorecia a pesquisa e a pós-graduação; d) favorecia o trabalho inter e multidisciplinar; e) estrutura era altamente democrática com a participação dos estudantes na gestão acadêmica; f) eleições diretas para os cargos de maior representatividade, a exemplo do cargo de reitor. Além dessas características, a UnB possuía outras particularidades quanto à organização curricular, são elas: a) o egresso do ensino médio tem entrada única (cursos gerais); b) a escolha da especialização se dá ao longo da formação, respeitando o

interesse de cada aluno; c) formação humanista-científica-cultural ampla; d) formação modular e em camadas no sistema duplo e integrado nos institutos e faculdades; e) promove o ensino e a pesquisa; f) o estudante tem autonomia de construir seu aprendizado por meio do itinerário formativo; g) os estudantes têm várias oportunidades de convívio em diferentes áreas do conhecimento; h) viabiliza a flexibilização curricular; i) docência estruturada em professores/assistentes e monitores, distinção da gestão institucional (*Deans*) e governança acadêmica nos departamentos com a participação de todos os professores (*Full professor*), além de autonomia financeira, proporcionada por uma característica ímpar de patrimônio imobiliário para seu sustento e de recursos à margem do orçamento federal.

Com efeito, a UnB tornou-se referência nacional e, por conseguinte, passou a ser desejada, perseguida e acusada de subversão, justamente no período em que Anísio atuava como reitor. Não é difícil imaginar o que aconteceu após o golpe militar no ano de 1964, momento em que a UnB foi invadida por tropas militares. Na ocasião, ainda que não houvesse resistência por parte da comunidade acadêmica, o grupo gestor, liderado por Anísio Teixeira, foi destituído do cargo e o projeto da universidade, pensado e idealizado para a nova capital, foi sendo descaracterizado gradativamente.

A partir de então, outros episódios de crise institucional se fizeram presentes na UnB, exemplo disso aconteceu em 1968, quando os estudantes se juntaram em protestos contra as repressões promovidas pela ditadura militar. Como símbolo de ameaça, o movimento estudantil da UnB foi novamente surpreendido pelas forças policiais, munidos de armas, bombas de gás lacrimogêneo, entre outros instrumentos de repressão com vistas a dispersar os estudantes. Na ocasião, houve resistência, prisões, torturas e perseguições de estudantes e professores. A década de 1970 não foi diferente, e a instituição se viu diante de outra crise, momento em que os estudantes reivindicavam melhorias institucionais, com destaque para o Restaurante Universitário, e mais uma vez foram repreendidos pelos militares. Ocasião em que alguns discentes foram suspensos e outros expulsos, além de serem reprimidos com violência pelos policiais. Em meio a essas crises institucionais, o projeto da UnB foi modificado e alterado conforme as definições dos dirigentes, caracterizando, com isso, a segunda derrota de Anísio Teixeira.

A UnB não é uma universidade qualquer, pois ela foi cuidadosamente pensada e idealizada para trazer inovação e modernização ao ensino superior. Ela possui características únicas e tem o poder de instigar o pensamento das pessoas, despertar desejos, deixar pessoas inquietas, despertar medo, receio e promover o conhecimento, a ciência e a tecnologia. Apesar

de seu pouco tempo de existência, possui raízes profundas e, por isso, desde seu nascimento, é uma referência nacional.

Enquanto a UnB construía sua história na segunda metade do século XX, o contexto internacional passava por mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais com o desenvolvimento das tecnologias e da mundialização do capital, de modo que representantes, de diferentes países europeus, sentiram a necessidade de promover reformas educacionais, em seus respectivos países, com vistas a potencializar as trocas de experiência, conhecimentos, pesquisas, inovações e até mesmo de profissionais qualificados. Dos encontros realizados, surgiu o documento denominado “Processo de Bolonha”, que serviu de orientação para as reformas no âmbito do ensino superior.

Enquanto isso, no Brasil, buscava-se realizar a reforma universitária³⁰⁸, com a promoção de encontros, debates e discussões, com diferentes atores da sociedade, para a elaboração das diretrizes educacionais e, por conseguinte, do PL 7200/06 (Reforma Universitária) para encaminhar ao Congresso Nacional, onde permanece, até o momento de fechamento deste trabalho, em tramitação, ou seja, 13 anos depois. Diante da morosidade para aprovação do PL 7200/06, Lula da Silva aprovou a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de promover a ampliação do acesso ao ensino superior – no caso das universidades públicas, via Reuni.

As discussões sobre a reforma universitária se intensificavam entre os dirigentes institucionais, a exemplo da UFBA, inspirada nas ideias de Anísio Teixeira, que elaborou a proposta denominada de Universidade Nova. Esta ganhou forças a partir da participação da UnB, que contribuiu para o seu amadurecimento. Assim, ao ser compartilhada com outros reitores no âmbito da Andifes, a ideia ganhou proporção nacional ao ser sintetizada no Decreto n.º 6.096/2007, que instituiu o Reuni.

Havia pressa para o surgimento dos primeiros resultados, uma vez que as eleições se aproximavam e havia a possibilidade de reeleição do governo petista. Nesse contexto, cada universidade deveria elaborar e discutir seus respectivos planos de adesão (voluntária) para validação do MEC, ainda em 2007. Os recursos financeiros estavam atrelados às metas e estratégias de ampliação de vagas nas universidades públicas, no combate à evasão, ocupação de vagas ociosas, ampliação da mobilidade estudantil, estruturação curricular flexível, de modo a viabilizar a construção do itinerário formativo, promoção de circulação dos estudantes entre

³⁰⁸ Há de se considerar que, durante o governo de FHC, o desenvolvimento da educação superior pública foi restringido em decorrência do controle orçamentário por parte do governo federal. Enquanto isso, o setor privado teve crescimento acelerado.

as instituições, com aproveitamento de créditos, diversificação das modalidades de graduação, com ênfase não voltada para a profissionalização precoce e/ou especializada, promoção da inclusão social e a articulação da universidade (graduação e pós-graduação) com os sistemas de base.

Nesse processo, a UnB tornou-se a primeira universidade a entregar a proposta ao MEC, sendo aprovada sem recomendações de ajustes. A base do seu projeto eram os BGAs, cuja intenção trazia à tona o que foi pensado para a UnB, na sua gênese, com os ciclos. Importa destacar que, naquele contexto, várias universidades tiveram resistência para a aprovação do Reuni, uma vez que membros da comunidade acadêmica não concordavam com a proposta, especialmente por se tratar de um decreto, uma imposição. Entre os opositores estão estudantes, professores, sindicatos e a própria mídia.

O Andes foi um forte opositor ao governo Lula e ao Reuni, ainda que esse programa pudesse favorecer o acesso ao ensino superior na universidade pública. A resistência se deu com apoio, inclusive financeiro, para os estudantes que ocuparam reitorias, fizeram movimentos para interditar a aprovação, apitos, palavras de ordem e muito mais. Entre os atores engajados na oposição, estava a Associação dos Estudantes Livres – ANEL, com o objetivo único de interditar a aprovação do Reuni. No caso da UnB, o projeto, embora com resistências de alguns e manifestações na reunião do Consuni, foi aprovado pelo Conselho e pelo MEC, chegando, inclusive, a assinar o termo de pactuação e receber os recursos para início da implantação, ainda em 2007.

A perspectiva da gestão timothyana era iniciar o cumprimento das metas e estratégias no início de 2008. Contudo, antes que isso acontecesse, a UnB se viu diante de outra crise, que provocou alterações no projeto de adesão ao Reuni, o que significou a descaracterização do primeiro em detrimento de outra proposta. Mas o que provocou a crise? Considerada como a quarta crise da instituição, ela foi originada nas denúncias de improbidade administrativa do então reitor Timothy Martin Mulholland, ainda que não houvesse sustentação nas acusações, prevalecendo a sua inocência, referendada pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ), apesar dos recursos do Ministério Público, conforme documento anexo “X”.

Em meio às acusações e ao surgimento de novas denúncias, o reitor foi pressionado a renunciar ao cargo. Para tal, os estudantes ocuparam a reitoria da universidade com o apoio da ADUnB/Andes-SN, com o fornecimento de “quentinhas”, participando de reuniões com os discentes, intermediando o diálogo com a mídia e com parlamentares, inclusive o senador Cristovam Buarque, que esteve presente na UnB para conversar com os estudantes. Para

intensificar as pressões, a ADUnB convocou os associados para assembleias, a fim de deliberarem o pedido de saída de Timothy da reitoria.

Ratifica-se que a UnB, diferentemente de outras universidades, teve o projeto R1 aprovado com tranquilidade, apesar de algumas manifestações contrárias. Isso certamente demandou, aos opositores, a criação de estratégias para barrar a implantação das metas e estratégias já pactuadas com o MEC. Assim, aproveitando-se da situação das denúncias contra o reitor, promoveu a degradingolada do Reuni na UnB. Pergunta-se: a quem serviu a interdição do Reuni? Não resta dúvida, pelos dados, que o setor privado se beneficiou enormemente dos atrasos da ampliação atabalhoada da UnB.

Destaca-se, também, que, durante a ocupação da reitoria, o DCE, grupo opositor ao Reuni, insistentemente trazia à tona o Plano de Expansão e Reestruturação como forma de mobilizar os estudantes a rejeitarem o R1, o que não aconteceu. No decorrer da pesquisa, identificou-se que havia a intenção de grupos partidários em promover o desgaste do governo federal e, se caso o Reuni da UnB tivesse sido rejeitado pela comunidade acadêmica, as possibilidades de mobilização seriam ampliadas, uma vez que havia a intenção de descer para a Esplanada, daí o esforço de alguns grupos, incluindo a participação da mídia, de entidades sindicais e de parlamentares.

A resistência para a aceitação dos BGAs e a retomada das ideias de Anísio Teixeira estão intrinsecamente ligadas ao conservadorismo acadêmico e à educação elitizada, isso foi mais do que reiterado, inclusive o processo continua, quando, neste ano de 2019, a UnB se retirou do SiSU alegando que a universidade tem prejuízos com determinados perfis de estudantes. A entrada única e a escolha da profissionalização, ao longo da formação, incomodavam muitas pessoas. Promover a interdisciplinaridade e a flexibilidade curricular significava uma ameaça para a perda de poder sobre a disciplina.

Nesse contexto, ainda que o discurso não tenha sido esse, mas de modernização da universidade, a equipe *pro tempore* que assumiu a reitoria, após a renúncia do reitor Timothy, (re)elaborou a proposta ao Reuni, anulando a anterior, sob a justificativa de que havia necessidade de ajustes, uma vez que o R1 apresentava inconsistência em alguns pontos, mas especialmente pelo fato da não aprovação do projeto (R1) pelo Consuni, o que foi demonstrado que a aprovação foi mais do que justificada. No entanto, a pesquisa mostrou o contrário, conforme apresentado no capítulo 5, uma síntese das discussões realizadas no Conselho Superior da UnB, a proposta R1 foi aprovada pela maioria dos presentes. Contudo, com o cenário construído em torno desse documento, houve o retardamento para a coleta das

assinaturas, dado apenas em setembro de 2008, na 433ª reunião do Consuni, praticamente 12 (doze) meses depois.

Observa-se que, para a elaboração e implantação de uma política, diferentes atores se articulam com o fito de garantir maior poder de influência nas decisões. Entendendo dessa forma e para melhor compreensão dos fatos do contexto de influência, foram utilizados recursos da pesquisa bibliográfica, entrevista com profissionais que estiveram direta e/ou indiretamente envolvidos (professores, estudantes e demais profissionais, representantes de sindicatos e conselhos, além de gestores). Estratégia que possibilitou identificar as intenções políticas e ideológicas nas ações de grupos contrários e a favor do Reuni.

A análise do contexto da produção de texto abrangeu as leis, decretos, diretrizes, relatórios, além de entrevistas com autores que produziram os textos sobre o Reuni. No que se refere ao contexto da prática, considerou-se a UnB como arena política onde aconteceu todo o processo de elaboração e implantação do Reuni, tornando-se assim um campo de disputas, articulações e criação de estratégias para aquisição de maior espaço de poder nas decisões, fato evidenciado pela equipe do R1 e R2 – para a formulação, produção de textos, implementação e produção dos resultados. Nesse cenário, foram utilizadas, mais uma vez, entrevistas com profissionais da educação, bem como os dois projetos que foram aprovados pelo Consuni e pelo MEC, respectivamente.

No processo investigativo, foi identificado quase 100% de similaridade no diagnóstico da instituição apresentado pelo R1 e R2. Em outras palavras, R2 reproduziu o texto construído por R1, em todos os itens das dimensões do Reuni que trata do diagnóstico da UnB, com ênfase nas dificuldades da instituição:

- a) baixo quantitativo de jovens na educação superior pública, com ênfase no DF, o que demanda maior ampliação de vagas, estrutura física e contratação de docentes e técnico-administrativos;
- b) altos índices de evasão nos cursos de graduação na UnB, com destaque para os cursos de licenciatura. Este é um problema crônico que requer estratégias para sua superação, a exemplo da possibilidade da escolha profissional após certo amadurecimento intelectual do estudante;
- c) reorganização acadêmico-curricular, promoção de maior flexibilidade e interdisciplinaridade entre os cursos e disciplinas, com vistas a promover uma formação ampla;
 - a. reorganização dos cursos de graduação com novas modalidades de acesso à educação superior e garantia de permanência;

- b. estrutura curricular da UnB (70% obrigatória e 30% mais flexível) é rígida e pouco flexível, com o agravante de ter cursos com mais de 80% da grade curricular obrigatória;
- c. ausência de Projeto Institucional da UnB que sirva de base orientadora para a formação da UnB;
- d. na UnB existem inúmeras ações análogas dispersadas em diferentes unidades acadêmicas, gerando ampliação dos custos e desgastes profissionais;
- e. com o crescimento das vagas em instituições privadas no DF, a UnB deixou de ser uma opção para muitos egressos do ensino médio, com destaque para os oriundos das escolas públicas;
- f. estruturação das disciplinas, as quais são direcionadas para um público relativamente pequeno e geralmente com um único professor responsável pelas atividades, o que dificulta o aproveitamento do potencial docente;
- g. a UnB contrata um número elevado de docentes sem habilitação no magistério superior e a instituição não possui tradição de capacitação continuada dos professores, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas;
- h. a UnB possui carência de mobilidade discente e docente e dificuldade nos critérios para o aproveitamento de créditos das disciplinas realizadas em outras unidades/instituições;
- i. requer maior aproximação da universidade com a sociedade, por meio dos projetos de extensão;
- j. necessárias são as melhorias na estrutura física da universidade, com modernização e ampliação dos laboratórios e seus respectivos equipamentos, bem como de melhores condições técnicas, atendimento a normas de segurança e acondicionamento dos insumos; ampliação do cerco das bibliotecas, investimentos tecnológicos nos anfiteatros são alguns exemplos a serem superados.

Assim, com o diagnóstico apresentado, R1 elaborou as metas e estratégias para a superação dos desafios da UnB, sendo os BGAs uma base estrutural que possibilitaria a redução dos índices de evasão, uma vez que o estudante faria a escolha do curso com mais amadurecimento intelectual. E ainda essa proposta ampliaria as possibilidades do trabalho interdisciplinar, bem como a flexibilidade curricular dando aos estudantes maiores

oportunidades para a construção do seu itinerário formativo, além de viabilizar a transferência de cursos, sem prejuízo para o graduando.

Para tal, seriam ampliados os números de vagas (incluindo para cursos já existentes)³⁰⁹, matrículas (tanto no diurno quanto no noturno), com crescimento no número de docentes e técnicos, bem como a estrutura física da UnB. Nesse sentido, o R1 acreditava ser possível, ao final de cinco anos, alcançar melhoria nos trabalhos da UnB, com ampliação da estrutura física, de professores e estudantes, com maior envolvimento desses atores nas pesquisas e na interação com a comunidade. A reorganização dos modelos pedagógicos era uma preocupação a ser priorizada, de modo a recuperar elementos do Plano Orientador, com incorporação de novas práticas, com vistas a melhorar o aproveitamento do trabalho docente e a aprendizagem discente.

O R2, por sua vez, não acreditava nos BGAs e propôs outras estratégias para a superação dos desafios da UnB, sendo uma das possibilidades a criação dos consórcios de cursos, que possuía similaridades com os BGAs, apesar das diferenças: a escolha do curso se dava na entrada e não ao longo da formação, não havia certificação intermediária, mas somente ao final. Os estudantes cursariam disciplinas comuns até um certo período e depois completariam a carga horária com aprofundamento dos conhecimentos do curso escolhido previamente.

A proposta de estruturação curricular adotada por R2 se dá com a divisão das disciplinas 70% obrigatórias e 30% mais flexíveis. Ressalta-se que, na proposta apresentada ao MEC em 2008, a UnB/R2 fez críticas a essa organização como extremamente rígida. Passados dez anos, o mesmo grupo que elaborou o R2 retorna ao poder das decisões e publica o PPPI da UnB, mas agora fazendo elogios para a estruturação curricular 70/30, como possibilidade de flexibilização para a construção do itinerário formativo por parte dos estudantes, além de viabilizar o trabalho interdisciplinar. Contudo, há de se considerar que tal proposta vai de encontro às metas do Reuni, uma vez que o trabalho interdisciplinar vai muito além da integração das disciplinas. Além disso, a UnB mantém o caráter departamental, dificultando a dinâmica do trabalho docente em outros departamentos.

Para viabilizar a execução das metas e estratégias, R2 propôs, ainda, a readequação dos espaços físicos, sem necessidade de ampliação dos anfiteatros, como pensava o R1, uma vez que a proposta pedagógica não exige tal demanda, mas com investimento em reformas e construções, e ainda compras de novos equipamentos, contratação de docentes e ampliação de vagas, matrículas e cursos.

³⁰⁹ Uma das justificativas do R2 para a interrupção do R1 foi a alegação de que o primeiro projeto não contemplou a ampliação de vagas nos cursos existentes, fato que não procede.

Com essa perspectiva, R2 acreditou que seria possível alcançar, ao final de cinco anos de implantação do Reuni, melhorias na UnB, entre as quais destacam-se: a) manter a UnB entre as melhores universidades do país; b) ampliação do acesso ao ensino superior público; 3) promover a reestruturação curricular em busca de maior eficiência; 4) flexibilização curricular, mudança de cursos e transferências facultativas; 5) padronização nos nomes das disciplinas e ementas; 6) promover a interdisciplinaridade; 7) contratação de professores e investimento na capacitação de servidores.

A análise do contexto dos resultados/efeitos foi feita com base nos dados estatísticos disponíveis nos anuários e relatórios de gestão da UnB. Estratégia que possibilitou identificar que a UnB, após a implantação do plano R2, expandiu o número de vagas, bem como o número de cursos e matrículas, especialmente com efetivação dos *campi* de Planaltina, Gama e Ceilândia. No entanto, tal crescimento ficou abaixo do esperado pelo R2 – a RAP não foi alcançada, ficando abaixo 6 pontos da meta. Além disso, a Taxa de Sucesso dos cursos de graduação caiu, em vez de subir, chegando a 59% em 2012 e 48,8% em 2016. Dados que evidenciam maior quantitativo de estudantes que não chegam ao final dos cursos.

A eliminação da redundância nas disciplinas também não foi atingida, pois ainda se faz presente na universidade, em diferentes cursos, a exemplo das licenciaturas que possuem disciplinas análogas – políticas educacionais e didática. Outro ponto destacado pelo R2 diz respeito à ampliação do número de vagas para educação superior, que teve crescimento considerável no período do Reuni, mas não alcançou a meta esperada do R2, uma vez que carecia de mais 1.648 novas vagas até 2012. O crescimento das matrículas representou 54,2%, no mesmo período. No entanto, a meta do R2 era uma ampliação de 101,7% até 2012, ou seja, aproximadamente 47% das novas matrículas não foram alcançadas.

Além disso, R2 esperava alcançar 34,1% no número de formados, mas só atingiu 10,4% do planejado. Com efeito, a Taxa de Sucesso dos Cursos de Graduação caiu de 75% em 2007 para 59% em 2012. Fato que ratifica a ampliação no número de evasão nos cursos de graduação da UnB. E, ao invés de a UnB conduzir ações que se antecipassem aos problemas, culpou exatamente o modelo de acesso, vindo a substituir um dos mecanismos mais importantes do Reuni, o SiSU.

A pesquisa revelou que, nos últimos anos, a UnB tem perdido, cada vez mais, espaço para as instituições do setor privado. Para se ter uma ideia, em 2007, o Distrito Federal registava 128.081 matrículas no ensino superior, sendo 85,10% no setor privado e apenas 14,87% na instituição pública. Em 2013, o quantitativo de matrícula chegou a 203.821, sendo 84,01% no setor privado e 15,98% nas IES públicas. A diferença entre o setor público e o privado, no ano

de 2018, em relação ao número de matrículas foi de 82,03% e 18,03%, respectivamente. Observa-se ainda que o número de bolsas Prouni cresceu significativamente no mesmo período, pois saiu de 15.145 em 2007 e pulou para 50.700 em 2018, o que representou maior investimento do governo federal nas instituições privadas. Se for comparado o crescimento das matrículas nas IES públicas do DF, será encontrado o percentual de 109,63% no período de 2007 a 2018, enquanto as bolsas do Prouni cresceram 234,76% no mesmo período.

Apesar de a UnB ter apresentado um crescimento considerável no quantitativo de estudantes, número de professores e docentes com atuação na pós-graduação após a implantação do Reuni, observa-se que a UnB se manteve estável ou até mesmo com tendência de queda no *ranking* da RUF – saindo das primeiras colocações no início do século XXI para a 9ª no ano de 2015, ficando atrás de instituições como USP, Unicamp e UFMG, entre outras, que foram consideradas as melhores universidades do país. No caso do IGC, a UnB manteve o conceito 4 entre os anos de 2008 a 2013, subindo para o conceito 5 somente no ano de 2014, após um intenso trabalho realizado pela gestão de Ivan Marques Camargo.

A pesquisa possibilitou a descoberta dos interesses para invalidar a primeira proposta do Reuni na UnB, a qual tinha como marco principal o resgate das ideias de Anísio Teixeira, por meio do Plano Orientador que deu origem a essa instituição. Para tal, foram usadas estratégias para a saída do reitor, acusando-o de improbidade administrativa. Apesar de longos embates judiciais, ainda nada se provou contra ele, até o momento de conclusão deste trabalho, mantendo-o, até hoje, afastado do serviço público.

Importa destacar que, embora o R2 tenha retirado da proposta os BGAs no processo de reelaboração do projeto, deixou explícito que coaduna com a ideia de que o “ingresso por área de conhecimento é considerado uma ferramenta importante para minimizar a profissionalização precoce de nossos estudantes, permitindo a eles criarem seu próprio itinerário formativo, reduzindo assim os índices de evasão” (BRASIL, 2007a, p. 238). No entanto, apesar dessa afirmação, foram priorizados os seguintes pontos: a) o estudante escolhe a profissão/curso no ato da inscrição do processo seletivo; b) entre as modalidades de acesso, mantém o tradicional vestibular que é altamente excludente; c) a UnB abriu mão do SiSU, alegando que os estudantes aprovados por esse sistema ampliavam significativamente os índices de evasão na UnB, nos primeiros anos dos cursos.

O ápice de todos esses acontecimentos, mediados pela equipe do R2, se deu com a efetivação da meta para a elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional, o qual coloca um fim nas propostas de seu idealizador, Anísio Teixeira, uma vez que o documento legitimado pelo Consuni no ano de 2018, ratificando o dito anteriormente, “revisa, atualiza e *substitui*

o Plano Orientador, de 1962, elaborado por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira” (UnB/SECOM, 2019, p. 1). Assim, considerando os princípios norteadores para a organização curricular da UnB, explicitados no PPPI (interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização, flexibilização, diversidade, acessibilidade e sustentabilidade socioambiental) e as práticas utilizadas pela UnB, pode-se afirmar que tais princípios não se efetivam na sua integralidade, visto que as estratégias da instituição vão de encontro ao que defendia Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, exemplo disso é a rigidez curricular (70/30), o que dificulta o trabalho interdisciplinar e a flexibilização do trabalho docente e da construção do itinerário formativo pelo aluno. A UnB mantém a estrutura departamental, fato que contribui para a fragmentação do conhecimento e o controle administrativo e ideológico de professores e alunos, além das possibilidades de formação de pequenos feudos de poder, sendo maléficos para a instituição, conforme definido por Chauí (2000) e Nacif *et al.* (2012).

Assim, caminhando nessa direção, em especial na substituição do R1 pelo R2 e as respectivas alterações nas características do Plano Orientador da UnB, em detrimento do R2 que priorizou o conservadorismo, acesso elitista e excludente, com organização curricular rígida e fragmentada, esses pontos foram insistentemente combatidos por aquele que foi derrotado pela terceira vez, no âmbito do Reuni, na Universidade de Brasília, no século XXI, Anísio Teixeira.

Finalizo o trabalho parafraseando Darcy Ribeiro – o sonho não acabou e, por isso, fica a esperança de que a UnB seja amanhã o que foi ontem, enriquecida com novas possibilidades de acesso, com organização curricular moderna, o verdadeiro centro cultural, da ciência, da pesquisa, do ensino e do aprendizado. Que tenhamos prazer e gosto de nela estar, aprender, ensinar, viver, sentir, pensar, que possamos pesquisar, descobrir, inventar, reinventar e produzir conhecimentos. Assim, com uma formação ampla e profunda, alunos e professores possam crescer mutuamente e ambos conseguirem volver o olhar para a descoberta de novos saberes.

Que a formação acadêmica da UnB possibilite, ao estudante, ver o não visto, ir além das aparências, de não se deixar levar pelas tendências ideológicas, conservadoras, que saiba superar os desafios para uma sociedade mais igualitária, mais humana, solidária, enfim, que a UnB possa abrir seus portões, como bem desejou Anísio Teixeira e tantos outros brasileiros que sonham com uma vaga na educação superior pública e gratuita, promovendo a formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de contribuir para um Brasil melhor. Afinal, educação não é privilégio! educação é direito!

Retomando as minhas inquietações iniciais, no âmbito da graduação, no ano de 2007, momento em que me perguntava os porquês de tanta resistência para a ampliação de vagas da

universidade pública, posso afirmar, após a realização desta pesquisa, que havia intencionalidades para além dos desafios que a universidade poderia enfrentar com a expansão da educação superior. Os interesses partidários, da política eleitoral, disputas por maior poder de influência nas deliberações para a elaboração e/ou implementação de uma política pública, implicaram a articulação de grupos para combater o “inimigo” que, naquele contexto, ameaçava o conservadorismo histórico e elitista de acesso às universidades públicas federais. Portanto, os grupos sabiam muito bem o que estavam fazendo.

REFERÊNCIAS

ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **A reforma da educação superior: princípios e diretrizes**. Brasília, 13 de agosto de 2004. Disponível em: <<http://www.unopar.br/ensul/abmes.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a Educação na Bahia. In: _____. **Anísio Teixeira: Pensamento e ação**. Por um grupo de professores e educadores brasileiros. Retratos do Brasil, v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. p. 1-68.

ADUNB. História. 2019. Disponível em: <<https://www.adunb.org/>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

ADURN. **Sindicato**. História. 2004. Disponível em: <<http://www.adurn.org.br/historia/>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

AGUIAR, Vilma. **Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura**. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016.

ALBERTO, João. **A greve dos professores nas universidades federais em 2012**. Goiânia: Editora Vieira, 2012.

ALMEIDA, Jaime G. de. **Universidade de Brasília: ideias, diáspora e individualização**. Brasília: Editora UnB, 2017.

ALMEIDA FILHO, Naomar. **Universidade, autonomia universitária e liberdade acadêmica Nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília, DF: Editora UnB; Salvador, BA: EDUFBA, 2007.

ALMEIDA FILHO, Naomar. Protopia - Universidade Nova: nem Harvard nem Bolonha. In: _____. Universidade Nova: Textos críticos e esperançosos. Brasília, DF: Editora UnB; Salvador, BA: EDUFBA, 2007. p. 259-295.

ALMEIDA FILHO, Naomar. **Dilemas da autonomia** - Plano Institucional. 21 de set. de 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/naomaralmeida/posts/2297765750345284?__tn__=K-R>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales de. A interdisciplinaridade nas novas configurações curriculares da educação superior brasileira: o caso dos BI da UFBA. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 47, p. 355-374, set./dez. 2018.

AMARAL, Nelson Cardoso. Autonomia e financiamento das Ifes: desafios e ações. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 647-680, nov. 2008.

ANDES. **Análise do Projeto de Lei n.º 7200/2006** - a educação superior em perigo! 2006. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/analise_PL7200_06.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

ANDES. **Universidade Nova: a face oculta da contrarreforma universitária**. 2007a. Disponível em: <<https://exneto.files.wordpress.com/2007/12/universidadenova.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2018.

ANDES. **REUNI, Universidade Nova e o “professor-equivalente”**. 2007b. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=3422>>. Acesso em: 1º mar. 2018.

ANDES. CONAD - **Relatório final do 52º CONAD** – Conselho do ANDES-Sindicato Nacional. São Luís, 26 a 29 de julho de 2007c. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/portal-relatorio-conad-congresso.andes>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

ANDES. Comando Nacional de Greve: docentes das IFES – **A Greve é forte! CNG/ANDES**, 25 maio 2012. Disponível em: <<http://www.adufpb.org.br/site/wp-content/uploads/2012/05/cng3.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2019.

ANDES. REUNI – **A HORA demanda ATENÇÃO MÁXIMA**. s. d. Disponível em: <<portal.andes.org.br>>. Acesso em: 23 out. 2019.

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. **Memórias estudantis, 1937-2007: da fundação da UNE aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Roberto Marinho, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Histórico**. 2019. Disponível em: <<http://www.abe1924.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

ATTALI, Jacques. **Pour un modèle européen d’enseignement supérieur**. Ministère de l’éducation nationale, de la recherche et de la technologie – 1998. Disponível em: <<http://media.education.gouv.fr/file/94/9/5949.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2017.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação na encruzilhada: problemas e discussões**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1969. (Obras completas de Fernando de Azevedo). v. VI.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos; Editora USP, 1971.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Spanish: [s. n.], 1994.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciária**. Washington, DC: World Bank, 2003. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revisada e atualizada. Lisboa: Edições, v. 70, 2009.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro: DOU, 1934. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002498.pdf>>. Acesso em: 18 de nov. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 2.874**, de 19 de setembro de 1956. Dispõe sobre a mudança da Capital Federal e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1956. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2874-19-setembro-1956-373749-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 3.273**, 1º de outubro de 1957. Fixa a data da mudança da Capital Federal, e dá outras providências. Rio de Janeiro: DOU, 1957. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3273-1-outubro-1957-354630-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. **Relatório do grupo de trabalho da reforma universitária, criado pelo Decreto n.º 62.937/6**. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, agosto 1968. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002285.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. **Prêmio Grandes Educadores Brasileiros**: monografias premiadas 1984. Brasília, DF: MEC/Inep, 1984. (Série Grandes Educadores).

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, DF: MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. **Resumo Técnico 2002**. Brasília, DF: Inep, 2002. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 4861**, de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. Brasília, DF: DOU, 2003a. Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. **Exposição de motivos para a criação do SINAES**. Brasília, DF: Casa Civil, 2003b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Exm/2003/EM137-MEC-03.htm>. Acesso em: 18 de mar. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em: 18 mar. 2018.

BRASIL. **Reforma da educação superior**: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior. Documento II. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. MEC/SESu/REUNI/PROCESSO - Universidade de Brasília. **Número 23000.030326/2007-41**. Celebração de acordo de metas e descentralização de crédito orçamentário. Brasília, DF: MEC, 2007a. Arquivos da Secretaria de Educação Superior no Ministério da Educação.

BRASIL. **Reuni**: reestruturação e expansão das universidades federais – diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, ago. 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 6.096**, de 24 abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: DOU, 25. abr. 2007c.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2007d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. **Plano de Aceleração do Crescimento**. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, 2007e. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/apresentacoes/2007/070122_pac_medidas_institucionais.pdf/view>. Acesso em: 20 mar. 2009.

BRASIL. **Lei n.º 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências (RFEPCT). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**: REUNI 2008 – Relatório de Primeiro Ano. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 204/2010**, aprovado em 27 de janeiro de 2010. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/15152-ces-2010-sp-1300683077>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. MEC/BGAs - **Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESu/MEC n.º 383, de 12 de abril de 2010, constituído dos professores. Brasília, DF: MEC, nov. 2010b. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasil.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. **Expansão da educação superior e profissional e tecnológica**: mais formação e oportunidades para os brasileiros. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.

BRASIL. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria n.º 126/2012** - Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2013-pdf/12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf>>. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. **Resultados da avaliação da Capes revelam que pós-graduação teve crescimento de 23% no triênio**. Brasília, DF: MEC/Capes, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio>>. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. **Portaria ministerial n.º 388**, de 23 de março de 2017. Brasília, DF: DOU, 2017. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20482826/do1-2017-03-24-portaria-no-388-de-23-de-marco-de-2017-20482758>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Bolsas ofertadas por Unidade da Federação**. Brasília, DF: MEC/ PROUNI, 2019. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. **Índice Geral de Cursos**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Gerais do REUNI**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2019.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. La Reforma Universitaria de Córdoba. **Educación Superior y Sociedad**, Managua, Nicaragua, v. 9, n.1, p. 103-127, 1998.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Annie A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, Priscila. **Em meio a mais uma greve, UnB cai em ranking de universidades latinas**. Último Segundo - iG @ - 2012. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-06-24/em-meio-a-mais-uma-greve-unb-cai-em-ranking-de-universidades-da-america-latina.html>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

CARVALHO, José Jorge; SEGATO, Rita Laura. **Proposta para implementação de um sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília**. Brasília, DF: UnB, 2002. Disponível em: <<http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie314empdf.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

CAMARGO, Murilo Silva; LAZARTE, Leonardo. O Plano Orientador da Universidade de Brasília de 1962 e suas repercussões na universidade brasileira atual. In: VILAR, José Luiz; CASTIONI, Remi (Org.). **O Projeto da UnB e a educação brasileira**. Brasília, DF: Verbena Editora, 2012. p. 167-217.

CGU-CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. **Relatório de Avaliação: Fundação de Brasília**. Exercício 2017. Brasília, DF: Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União. Disponível em: <<https://auditoria.cgu.gov.br>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. 2. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

CNERR - Coordenação Nacional de Entidades pela Revogação do Reuni. **O Livro Cinza do REUNI: Dossiê-denúncia das consequências do Reuni**. 2. ed. Salvador-BA, jan. 2009. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/comissoes/CE/AP/AP20090422_REUNI_CarolinaPinhoeMa%C3%ADra%20Gentil-b.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Universidade atual e comunidade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 35, p. 73-76, nov. 1980. Disponível em: <publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/1650/1637>. Acesso em: 5 nov. 2017.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Realidade e utopia na construção da universidade – memorial**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG, 1999.

COÊLHO, Ildeu Moreira. A Universidade e a reforma universitária. **Nuances: estudos sobre educação – ano X**, v.11, n. 11/12, jan./jun. e jul./dez. 2004.

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5- 24, jan./jun. 2008.

COSTA, Danielle Dias da; FERREIRA, Norma-Iracema de Barros. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 141-163, mar. 2017.

COSTA, Lúcio. **Relatório do professor Lúcio Costa**. Concurso do Plano Piloto de Brasília. 1957.

COUTINHO, Amélia. **Biografia de Anísio Teixeira** (verbete). São Paulo: FGV, s.d. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/anisio-espino-la-teixeira>>. Acesso em: 14 set. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na República Populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à Era Vargas**. São Paulo: Unesp, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão**. Conferência de abertura do VII Seminário Regional Sudeste e VII Encontro Estadual do Espírito Santo da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, realizados em Vitória, 17-19 set. de 2008. Disponível em: <<http://www.luizantonioacunha.pro.br/uploads/livros/as-politicas-educacionais-entre-o-presidencialismo-imperial-e-o-presidencialismo-de-coalizao.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

CUNHA, Eduardo Vital Alencar. **História da Faculdade do Gama**. Brasília, DF: UnB, 5 fev. 2014. Disponível em: <<http://fga.unb.br/guia-fga/historia>>. Acesso em: 18 de out. 2019.

CUNHA, Célio da *et. al.* Fernando Haddad: um estadista da educação? CUNHA, Célio da (Coord.). **O MEC pós-Constituição**. Brasília, DF: Liber Livro, 2016. p. 297-392. Disponível em: <https://socialeducation.files.wordpress.com/2016/03/o-mec-pos-constituicao-_site.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

DANTAS, Rodrigo. **MEC apresenta Documento Base da Reforma do Ensino Superior**. Brasília, 24 de agosto de 2004. Disponível em: <www.camara.gov.br/sileg/MostrarIntegra.asp?CodTeor=238162>. Acesso em: 28 fev. 2018.

DCE/UFG. Mobiliza UFG. **Carta Aberta do DCE/UFG à Comunidade Universitária**. Goiânia, 2009. Disponível em: <<http://mobilizaufg.blogspot.com.br/2009/06/carta-aberta-do-dceufg-comunidade.html>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

DURHAM, Eunice R. O ensino superior no Brasil: público e privado. **NUPES Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo**, s.d. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>>. Acesso em: 28 de set. 2019.

DUTRA, Norivan L. Lisboa; CASTIONI, Remi. A reforma de Córdoba e os projetos de universidade na América Latina. A proposta de Anísio Teixeira para o Brasil, em que se assemelham? **Integración y Conocimiento**, n. 7, v. 2, 2017. Dossier Especial: A Cien Años de la Reforma Universitaria de 1918. Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18688>>. Acesso em: 29 set. 2019.

FARIA, Dóris Santos de; MAIA, Denise Maria. **Universidade Nova do Brasil e o Processo de Bolonha da comunidade europeia: uma comparação entre dois projetos**. Flacson, 2012. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/514.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

FARIA, Dóris Santos de. **2008 golpe na Universidade de Brasília**. São Paulo: Acquerello, 2012.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. UDF: uma concepção alternativa de universidade. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; LOPES, Sonia de Castro (Orgs.) **A universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além do tempo**. Brasília, DF: Liber Livro, 2009. p. 13-44.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; LOPES, Sônia de Castro. **A Universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além de seu tempo**. Brasília, DF: Liber Livros, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **O título de doutor honoris causa ao rei dos belgas e a criação da URJ**. s. d. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/104_maria_lurdes_a.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

FGV. **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós-1930**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/Vitor_Nunes_Leal>. Acesso em: 10 maio 2017.

FOLHA DE S. PAULO. **RUF 2014 - Ranking de universidades**. Disponível em: <<https://ruf.folha.uol.com.br/2014/rankingdeuniversidades/>>. Acesso em: 11 maio 2017.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média: nascimento do Ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FREIRE, Gilberto. Anísio Teixeira: sua ideia de universidade. **Diário de Pernambuco**, Recife, 18 dez. 1958. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/ideia.html>>. Acesso em: 10 maio 2017.

FREITAS NETO, José Alves. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto. **Ensino Superior**, Campinas, Unicamp, 2011. Disponível em: <http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/pdf/10.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

FUnB. **Fundação Universidade de Brasília: Plano de expansão da Universidade de Brasília**: Campus UnB-Planaltina, Campus UnB-Ceilândia/Taguatinga, Campus UnB-Gama. In: MORHY, Lauro (Org.). Brasília, DF: FUnB, 2005. Disponível em: <http://fup.unb.br/wp-content/uploads/2018/07/planodeexpansao_UnB2005.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. v. 1. Série Pesquisa. Brasília, DF: Liber Livros, 2012.

GENRO, Tarso. **Exposição de motivos**: anteprojeto de lei da educação superior. Brasília, DF: Ministério da Educação, 29 de julho de 2005. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/mec.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

GIANASTACIO, Vanderlei. **A presença do sufixo -ismo nas gramáticas da língua portuguesa e sua abrangência dos valores semânticos**, a partir do Dicionário de Língua Portuguesa Antonio Houaiss. Disponível em: <<http://www.usp.br/gmhp/publ/GiaD.pdf>>._Acesso em: 24 fev. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GREEN. Vivian Hubert Howard. **Renascimento e Reforma: a Europa entre 1450 e 1660**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1984.

GTPE-ADUFF/Ssind. **Caderno de expansão e condições de trabalho docente**. Niterói, 2013. Disponível em: <<https://issuu.com/aduff/docs/cadernoexpansao>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução de Fausto Castilho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

HORTALE, Virgínia Alonso; MORA, José-Ginés. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 937-60, out. 2004.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais**: uma introdução aos conceitos e técnicas. Campinas-SP: Alínea, 2016.

KERR, Clark. **Os usos da universidade**: universidade em questão. Brasília, DF: Editora UnB, 2005. v. 3.

LACERDA, Carla. UFG aprova 29 novos cursos. **Jornal Hoje**, Goiânia, 2007. Disponível em: <<https://www.ascom.ufg.br/n/11516-ufg-aprova-29-novos-cursos>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

LE GOFF, Jacques. **Para um novo conceito de Idade Média**: tempo, trabalho e cultura no Ocidente. Lisboa: Editora Estampa, 1993.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais da Idade Média**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do ocidente medieval**. Bauru: Edusp, 2005.

LE GOFF, Jacques. **Homens e mulheres da Idade Média**. Tradução de Nícia Adanonatti. São Paulo: Estação Liberdade, 2013.

LE GOFF, Jacques. **A Idade Média e o dinheiro**. Tradução de Marcos de Castro. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

LIMA, Kátia. Reuni e banco de professores equivalente: novas ofensivas da contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva. **Universidade e Sociedade**, Andes. Brasília, n. 41, p. 69-78, 2008.

LOBATO, Monteiro. Carta a Fernando de Azevedo. In: **Anísio Teixeira**: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jeferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: _____. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MANIFESTO DE CÓRDOBA (2018). Disponível em: <<http://www.reformadel18.unc.edu.ar/manifiesto.htm>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista HISTEDBR**, online, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 17 (Suplemento 3), 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

MELLO, Alex Fiúza de. **Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior**: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina. Brasília, DF: Editora UnB, 2011.

MELO, Livia Veleda de Sousa e. **A concepção e a implantação de novos campi da UnB no DF e seus efeitos sobre a democratização do acesso**. 2013. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade *et. al.* **Gestão dos campos de saber nas universidades federais do Brasil: estruturas sucessoras dos departamentos universitários** In: Segundo Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012, Macau, China. Segundo Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Macau, China: Associação FORGES, 2012. p.1-13.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino Superior no Brasil**: uma visão abrangente. Brasília, DF: Ipea, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9061/1/Ensino%20superior%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 25 de out. 2019.

OLIVEIRA, Eduardo Rolim; FIGEIREDO, Gil Vicente de; BRANDÃO, Nilton. **As marionetes do sectarismo serão derrotadas pela história**. Porfies, 2013. Disponível em: <<http://www.proifes.org.br/noticias-proifes/artigo-as-marionetes-do-sectarismo-serao-derrotadas-pela-historia/>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

OLIVEIRA, Juscelino Kubitschek. **Por que construí Brasília**. Coleção Brasil 500 anos. Brasília: Senado Federal, 1975.

OCUPAUFPE. **A luta só começou**: em defesa da democracia. 2007. Disponível em: <<http://ocupaufpe.blogspot.com.br/2007/11/luta-s-comeou-em-defesa-da-democracia.html>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

OCUPAUFBA. **Movimento de Ocupação da Reitoria da UFBA – MORU**. 2007. Disponível em: <<http://ocupacaoufba.blogspot.com/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

PAGLIOSA, Fernando Luiz; DA ROS, Marco Aurélio. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília, v. 492 32, n. 4, p. 492-499, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n4/v32n4a12.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

PALACIOS, G. A. Perguntas Autoritárias: a questão do método, as monografias e o filosofar. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 101 – 114, jul./dez. 2008.

PERRY, Marvin. **Civilização Ocidental**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PORTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal (UDF)**: um retrospecto. 2003. Disponível em: <<https://www.ensayistas.org/filosofos/brasil/teixeira/critica/porto.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

QS. **University Rankings Brics**. London. Disponível em: <<https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019>>. Acesso em: 28 out. 2019.

RIBEIRO, Darcy. Universidade de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v.36, n.83, p.161-230, jul./set. 1961. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/unbdarci.html>>. Acesso em: 1 maio 2017.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília: Editora UnB, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **Testemunho**. São Paulo: Edições Siciliano, 1990.

RIBEIRO, Darcy. Carta: falas, reflexões, memórias. **A invenção da Universidade de Brasília**. n.14. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1991.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade de Brasília**: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei n.º 399, de 15 de dezembro de 1961. Brasília, DF: Editora UnB, 2011.

ROCHA, João Augusto de Lima; ALMEIDA FILHO, Naomar. **Anísio Teixeira e a Universidade Nova**. 2012. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/515.pdf>>._Acesso em: 14 maio 2017.

ROCHA, João Augusto de Lima. **Anísio Teixeira e a Cultura**. Brasília, DF: Editora UnB, 2014.

RODRIGUES, Leonardo Bentes. A juventude toma as ruas: 1968 e os dias de lutas contra a repressão em Manaus. **Revista Eletrônica Discente História. Com**, Cachoeira-BA, v. 3 n. 6, 2016. Disponível em: <<https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/historiacom/article/view/200>>. Acesso em: 11 maio 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil - 1930/1973**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998.

SALMERON, Roberto A. A universidade interrompida: Brasília 1964-1965. Brasília, DF: Editora UnB, 2012.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília, DF: Editora UnB, 2012.

SILVA, Ernesto. **História de Brasília**: um sonho, uma esperança, uma realidade. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1985. SILVA, Luís Inácio Lula da. **Plano de educação**: uma escola do tamanho do Brasil. Programa de governo 2002, coligação Lula presidente. Disponível em: <<http://www.enfpt.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Uma-escola-do-tamanho-do-Brasil.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

SILVA, Luciana Guedes da *et. al.* Dinâmicas de evasão na educação superior brasileira. **Revista Examen**, Brasília-DF, v. 2, n. 2, p. 100-127, jan./jun. 2018.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. A encruzilhada da universidade europeia. **Revista Ensino Superior**- Revista do SNESup, São Paulo-SP, n. 41, 2011a.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pelas mãos de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: [s. l.], 2008.

SCHLEE, Andrey Rosenthal *et al.* **Registro arquitetônico da Universidade de Brasília**. Brasília, DF: Editora UnB, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de suas evoluções até 1969. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

TEIXEIRA, Anísio; RIBEIRO, Darcy. Universidade de Brasília. **O Fórum Educacional**, Wisconsin, v. 6, n. 3, Parte 1, p. 309-319, mar. 1962. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/university.html>>. Acesso em: 11 maio 2017.

TONEGUTTI, C; MARTINEZ, M. **A Universidade Nova, o Reuni e a queda da universidade pública**, 2008. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%209.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2017.

TRINDADE, Hélio. Universidade em perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 10, jan./abr. 1999. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/Universidade%20em%20Perspectiva_HELGIOTRINDADE.pd>. Acesso em: 27 fev. 2018.

TRINDADE, Hélio. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, Especial, p. 819-44, out. 2004.

TRINDADE, Hélio. Por um novo projeto universitário: da “universidade em ruínas” à “universidade emancipatória”. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de (Org.). **Da Universidade necessária à universidade emancipatória**. Brasília, DF: Editora UnB, 2012. p. 89-140.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFABC – PPI. **Projeto Político-Pedagógico da UFABC**. Santo André, 2017. Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br/images/imagens_a_ufabc/projeto-pedagogico-institucional.pdf>. Acesso em: 5 de nov. 2019.

ULLMANN, Reinhold; BOHNEN, Aloysio. **A universidade: das origens à Renascença**. São Leopoldo: Editora Unisinos-RS, 1994.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano Orientador da Universidade de Brasília**. Brasília, DF: Editora UnB, 1962.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Campus Ceilândia/Taguatinga e Gama**. Brasília, DF, ago. 2006.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Revisão do Projeto da Universidade de Brasília no âmbito do Reuni**. Brasília, DF, jun. 2008. Disponível em: <http://unb2.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/reuni/doc_reuni_novo.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB/DEG. Decano de Ensino de Graduação. **Memorando n.º 019/DEG**. Brasília, 5 de fevereiro de 2009. Disponível em: <http://unb2.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/relatorio_reuni/1relatorio/Anexo4.pdf>. Acesso em: 11 maio 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Relatório/Reuni. **2º Relatório do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais na Universidade de Brasília** (aprovado na 465ª reunião do Cepe, realizada no dia 05/08/2010), Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/11289328-fundacao-universidade-de-brasilia-comissao-permanente-do-reuni.html>>. Acesso em: 15 de nov. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de Gestão do Exercício de 2010**. Disponível em: <<http://www.dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/relatoriogestao-2010>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Estatuto e Regimento Interno da UnB**. Brasília, DF, set. 2011. Disponível em: <https://www.unb.br/images/Noticias/2016/Documentos/regimento_estatuto_unb.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Anuário Estatístico 2013**. Ano 2014. Fundação Universidade de Brasília. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=852&Itemid=872>. Acesso em: 20 de nov. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. FAC - **Relatório da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da Universidade de Brasília**. Brasília, DF: FAC-UnB, 2016. Disponível

em:

<http://www.comissaoverdade.unb.br/images/docs/Relatorio_Comissao_da_Verdade.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **FUP 10 anos**: um campus por inteiro. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://noticias.unb.br/images/Noticias/2016/Documentos/2016_sumario_exec_10_anos_FUP.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Anuário Estatístico 2017**. Ano 2018. Fundação Universidade de Brasília. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=852&Itemid=872>. Acesso em: 18 de nov. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **PPPI - Projeto Político-Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília**. Brasília, DF, mar. 2018. Disponível em: <http://planejamentodpo.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Itemid=804>. Acesso em: 14 out. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Ata da Reunião do Consuni n.º 333ª**. Disponível no Decanato de Pós-Graduação. Reitoria/UnB – Brasília, 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Ata da Reunião do Consuni n.º 339ª**. Disponível no Decanato de Pós-Graduação. Reitoria/UnB – Brasília, 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.SECOM. **Projeto Político-Pedagógico Institucional caracteriza a UnB**. Brasília, DF, jan. 2019. Disponível em: <<https://noticias.unb.br/76-institucional/2735-projeto-politico-pedagogico-institucional-caracteriza-a-unb>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. FACE. **Departamento de Gestão de Políticas Públicas**, 2019. Disponível em: <http://www.gpp.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=615>. Acesso em: 18 out. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **FCE. História**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<http://fce.unb.br/10-anos-da-fce>>. Acesso em: 18 out. 2019.

UnB/ASCOM. **UnB deixará de adotar o SiSU como ferramenta de seleção**. 2019. Disponível em: <<https://noticias.unb.br/76-institucional/3017-unb-deixara-de-adotar-o-sisu-como-ferramenta-de-selecao>>. Acesso em: 15 out. 2019.

UNE. **Comissão da Verdade da UNE - Relatório Preliminar n.º 1**. 2015. Disponível em: <https://une.org.br/wpcontent/uploads/2015/03/CV_UNE_Relatorio_1_Honestino.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2019.

UNESCO. **Educação superior**: reforma, mudança e internacionalização. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003. Disponível em: <<http://sinter.ufsc.br/files/2015/08/Texto-1-UNESCO.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

VELOSO, Serena. **Aprovação das cotas raciais na UnB completa 15 anos**. Brasília, DF, 6 jun. 2018. Disponível em: <<https://noticias.unb.br/publicacoes/76-institucional/2319-aprovacao-das-cotas-raciais-na-unb-completa-15-anos>>. Acesso em: 5 nov. 2019.

VERGER, Jacques. **As universidades na Idade Média**. São Paulo: Editora Unesp, 1990

VERGER, Jacques. **Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII**. Bauru, SP: Edusc, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva**. Brasília, DF: Sinpro-DF, 2014. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

WESTBROOK, Robert B; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Editora Massangana - Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

WESKA, Adriana Rigon. **O Programa Reuni na Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

Dissertações

- 1 BARBOSA, Amanda Veloso. **Sobreviver e/ou me graduar?** os limites do Programa Auxílio Socioeconômico da Universidade de Brasília do ponto de vista de seus/suas beneficiários/as. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- 2 BITTENCOURT, Desirée. **Iniciação científica na Universidade de Brasília:** uma análise da política institucional no período 2011-2013. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- 3 BOYNARD, Katia Maria Silva. **Indicadores de gestão em conflito com indicadores de qualidade?:** lições econômicas para a gestão universitária. 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- 4 BRITO, Maria Ivoneide de Lima. **Implementação do REUNI na UnB (2008 – 2011):** limites na ampliação de vagas e redução da evasão. 2013. 251 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- 5 CHOAS, Mona Lisa Lobo de Souza. **Geogestão dos espaços físicos da Universidade de Brasília utilizando o banco espacial Postgre/PostGIS**. 2010. 200 f. Dissertação (Mestrado em Geociências Aplicadas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- 6 COSTA, Cláudia Rosana de Araújo. **Ensino superior: instrumento de mobilidade econômica?:** uma análise da experiência da UnB. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

- 7 GONÇALVES, Elizânia de Araújo. **Gastos públicos com a educação superior:** evolução dos gastos federais com a Universidade de Brasília entre 2003 e 2010. 2013. 66 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- 8 GONÇALVES, Lukelly Fernanda Amaral. **A autoavaliação na Universidade de Brasília:** entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática. 2016. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- 9 MELO, Livia Veleda de Sousa e. **Democratização do acesso à educação superior pública no Distrito Federal** - Universidade de Brasília/Faculdade UnB Planaltina. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- 10 OLIVEIRA, Heverson Cid. **Gastos públicos federais x ensino superior x expansão da Universidade de Brasília - UnB.** 2013. 68 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- 11 PEREIRA, Rodrigo da Silva. **As repercussões do ENADE na gestão da universidade pública brasileira:** o caso da UnB. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- 12 PIMENTA, Alexandre Marinho. **A reprodução educacional por outros meios:** dualidade intrainstitucional da Universidade de Brasília no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- 13 PORTELA, Luiz Henrique da Silva. **A interação universidade empresa na UnB:** um estudo de caso. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Econômica de Finanças Públicas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- 14 QUEIROZ, Mendel de Almeida. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil:** o caso da Universidade de Brasília. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- 15 SANTOS, Fernando Soares dos. **Financiamento público das instituições federais de ensino superior - IFES:** um estudo da Universidade de Brasília. UnB. 2013. 69 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- 16 SANTOS, Tiago Mota dos. **Qualidade do gasto no setor público:** um estudo na Fundação Universidade de Brasília. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- 17 SILVA, Renan Freitas da. **Programa Reuni:** expansão de vagas na Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária da Universidade de Brasília (2008-2012). 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- 18 SILVA, Pedro Vieira da. **Avaliação e importância dos Programas de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília** – UnB. 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- 19 SILVA, Edson Rodrigues da. **A análise da adesão da UnB ao Reuni:** o caso FCE e sua contribuição para a comunidade local. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

- 20 SILVA, Ana Rachel Gomes da. **Gestão das universidades federais brasileiras:** um estudo sobre a eficiência do ensino superior no Brasil. 2015. 60 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- 21 SIQUEIRA, Juliana Soares. **Eficiência das universidades públicas federais brasileiras:** um estudo com foco no projeto REUNI. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa Multi-institucional e Inter-regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, João Pessoa, 2015.
- 22 TEIXEIRA, Marta Emília. **O impacto do REUNI sobre a gestão administrativa e financeira da Universidade de Brasília.** 2013. 81 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

Teses

- 23 AROIN, Allan. **Federal World-Class?: dimensões da Universidade de Brasília (UnB):** entre a cidadania e o cosmopolitismo dos professores. 2014. 436 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- 24 MELO, Lívia Veleda de Sousa e. **A concepção e a implantação de novos campi da UnB no DF e seus efeitos sobre a democratização do acesso.** 2013. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ANEXOS

Anexo I – Termo de consentimento livre e esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e participar da pesquisa “REUNI NA UNB” desenvolvida pela pesquisadora Norivan Lustosa Lisboa Dutra. Estou ciente de que a pesquisa é orientada pela Professor Remi Castioni, a quem poderei contatar ou consultar a qualquer momento que julgar necessário por meio do e-mail kotipora@gmail.com. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) pela pesquisadora que tenho a liberdade de deixar de responder a qualquer questão ou pergunta, assim como recusar, a qualquer tempo, participar da pesquisa, interrompendo minha participação, temporária ou definitivamente, sem prejuízos e sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Lembro que minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização e que o acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador, não sendo socializados em outros espaços. Por fim, atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Brasília, ____ de _____ de 2019

Assinatura do (a) participante

Nome:

Telefone:

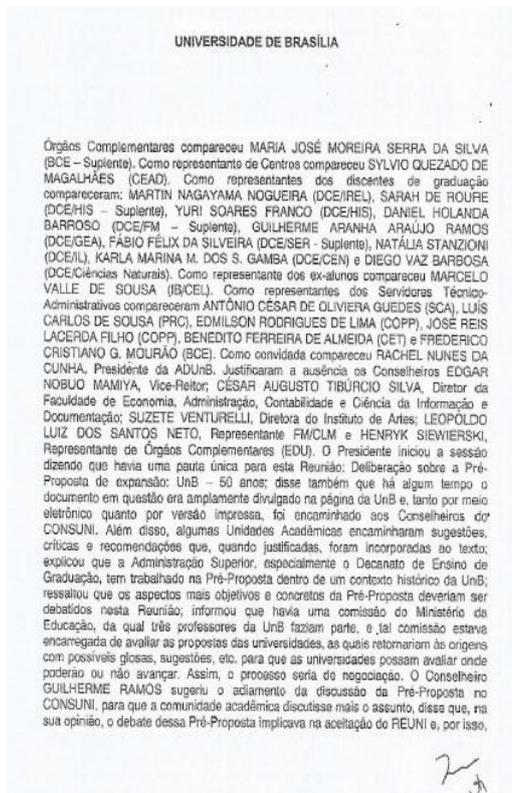
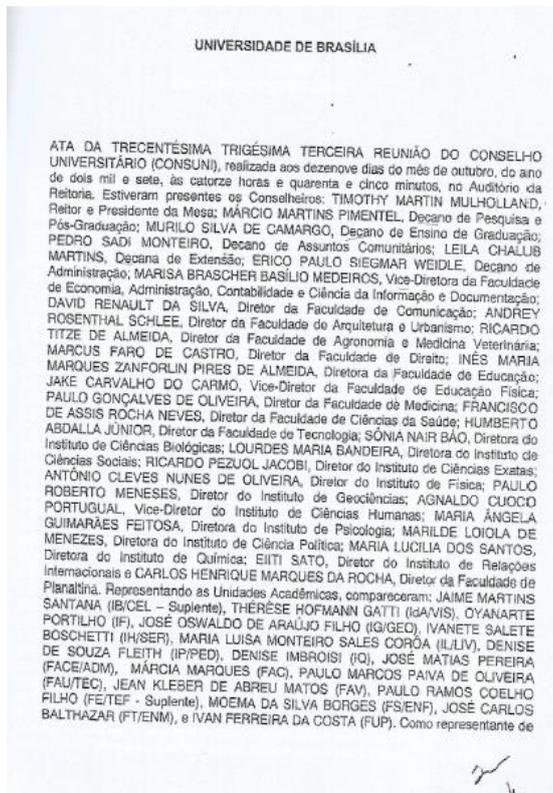
E-mail:

Assinatura da pesquisadora

Telefone:

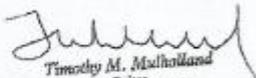
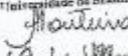
E-mail:

Anexo II – Ata de aprovação R1



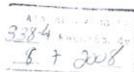
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

propôs o seu adiamento. O Presidente explicou que a UnB não poderia perder a oportunidade de expansão com recursos do Governo, oportunidade que pela primeira vez em 30 anos está sendo oferecida, com intuito de atender às expectativas da população. O Conselheiro GUILHERME RAMOS propôs à Mesa a não discussão da Pré-Proposta nesta Reunião. Em votação, a discussão da Pré-Proposta nesta Reunião foi mantida. O Conselheiro MURILO DE CAMARGO apresentou a Pré-Proposta ressaltando os seguintes pontos: as bases para expansão; recursos para implementação da proposta; graduação: novos cursos, aumento de vagas em cursos existente; assistência estudantil; extensão; pesquisa em pós-graduação; cronograma proposto para o projeto de expansão; metas indicativas de qualidade institucional a serem alcançadas até 2012 e benefícios globais para a UnB. O Conselheiro MURILO DE CAMARGO ressaltou que o ano de 2008 será de preparação para novos cursos e que não é interesse à UnB criar cursos sem recursos e sem pessoal. A palavra foi dada a todos os Conselheiros que solicitaram inscrição, após muitas intervenções, com algumas manifestações contrárias à discussão e à votação da Pré-Proposta nesta Reunião, surgiram duas propostas: a primeira, reajustar a Pré-Proposta e submetê-la ao CONSUNI na próxima sexta-feira; a segunda, votar a Pré-Proposta nesta Reunião e, caso o documento seja aprovado, receberia ajustes posteriores, respeitando o prazo de 29/10/2007 para a UnB encaminhar a Pré-Proposta ao MEC. Submetidas a votação: venceu a segunda proposta. Em seguida, a Mesa consultou quanto à aprovação da Pré-Proposta. Em votação, a Pré-Proposta: UnB – 50 anos obteve aprovação. Sendo dezoito horas e trinta e sete minutos, o Presidente deu por encerrada a sessão, da qual eu, Andréa Pontes Monteiro, Secretária do CONSUNI, lavrei a presente Ata, assinada por mim e pelo Presidente.


 Timothy M. Mulholland
 Rector
 Universidade de Brasília

 Andréa Pontes Monteiro
 Secretária/CONSUNI

Anexo III – Ata de aprovação R2

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA



ATA DA TRECENTÉSIMA TRIGÉSIMA NONA REUNIÃO DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSUNI), realizada aos quatro dias do mês de julho do ano de dois mil e oito, às quinze horas e dez minutos, no Auditório da Reitoria. Estiveram presentes os Conselheiros: ROBERTO ARMANDO RAMOS DE AGUIAR, Reitor *pro tempore* e Presidente da Mesa; JOSÉ CARLOS BALTHAZAR, Vice-Reitor *pro tempore*; MARCO ANTONIO AMATO, Decano de Pesquisa e Pós-Graduação; MÁRCIA ABRAHÃO MOURA, Decana de Ensino de Graduação; ALEXANDRE BERNARDINO COSTA, Decano de Extensão; JOÃO CARLOS TEATINI DE SOUSA CLIMACO, Decano de Administração; CÉSAR AUGUSTO TIBÚRCIO SILVA, Diretor da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação; DAVID RENAULT DA SILVA, Diretor da Faculdade de Comunicação; ANDREY ROSENTHAL SCHLEE, Diretor da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo; RICARDO TITZE DE ALMEIDA, Diretor da Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária; ANA FRAZÃO DE AZEVEDO LOPES, Vice-Diretora da Faculdade de Direito; INES MARIA MARQUES ZANFORLIN PIRES DE ALMEIDA, Diretora da Faculdade de Educação; PAULO GONÇALVES DE OLIVEIRA, Diretor da Faculdade de Medicina; FRANCISCO DE ASSIS ROCHA NEVES, Diretor da Faculdade de Ciências da Saúde; HUMBERTO ABDALLA JÚNIOR, Diretor da Faculdade de Tecnologia; SÔNIA NAIR BÃO, Diretora do Instituto de Ciências Biológicas; GUSTAVO SÉRGIO LINS RIBEIRO, Diretor do Instituto de Ciências Sociais; NORAÍ ROMEU ROCCO, Diretor do Instituto de Ciências Exatas; AGNALDO CUOCO PORTUGUAL, Vice-Diretor do Instituto de Ciências Humanas; MARIA LUISA ORTIZ ALVAREZ, Diretora do Instituto de Letras; MARIA ÂNGELA GUIMARÃES FEITOSA, Diretora do Instituto de Psicologia; MARILDE LOIOLA DE MENESES, Diretora do Instituto de Ciência Política; MARIA LUCILIA DOS SANTOS, Diretora do Instituto de Química, EITI SATO, Diretor do Instituto de Relações Internacionais, MARCELO XIMENES AGUIAR BIZERRIL, Diretor da Faculdade de Planaltina e ANA CAROLINA ACEVEDO POPPE, Vice-Diretora da Faculdade de Ceilândia. Representando as Unidades Acadêmicas, compareceram: JAIME MARTINS SANTANA (IB/CEL - Suplente), CARLOS BENEDITO MARTINS (ICS/SOL), THERESE HOFMANN GATTI (IdA/VIS), MARIA EMÍLIA MACHADO TELLES WALTER (IE/CIC), OYANARTE PORTILHO (IF), NILSON FRANCISQUINI BOTELHO (IG), LURDES TERESA LOPES JORGE (IL/LIP); DENISE DE SOUZA FLEITH (IP/PED), CARLOS MARCOS BATISTA (IPÓL), DENISE IMBROISI (IQ), CARLOS ALBERTO MULLER LIMA TORRES (FACE/ADM), CLÁUDIO JOSÉ P. VILLAR QUEIROZ (FAU/PRO), WENCESLAU J. GOEDERT (FAV), ELÍCIO BEZERRA PONTES (FE/MTC), JOSÉ GERALDO DE SOUSA JÚNIOR (FD), LEOPOLDO LUIZ DOS SANTOS NETO (FM/CLM), LUIS ALBERTO SIMEONI (FS/FAR - Suplente), PAULO CÉSAR MARQUES DA SILVA (FT/ENC - Suplente) e MARIA JÚLIA PANTOJA DE BRITO (FUP). Como representante de Órgãos Complementares compareceu NORBERTO ABREU E SILVA NETO (EDU). Como representantes dos discentes de graduação compareceram: MARLEIDE GOMES (SER - Suplente), EDUARDO RENNO ZANATA (IL), RAFAEL HOLANDA BARROSO (IPÓL), JÚLIA H. CARRANZA (IdA - Suplente), TONY GILIOITI BEZERRA (IREL), EMANUEL HOLANDA BARROSO (Adm. Agro. - Suplente), EDEMILSON CRUZ SANTANA JÚNIOR (FAC), ANDRÉ SOUSA M.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

RIBEIRO (Suplente) e GABRIEL MAGNO P. CRUZ (IF). Como representante dos ex-alunos compareceu MARCELO VALLE DE SOUSA (IB/CEL). Como representantes dos Servidores Técnico-Administrativos compareceram ANTÔNIO CÉSAR DE OLIVEIRA GUEDES (SCA), OSVANILDO LOURENÇO DA SILVA (COPP - Suplente), LUIS CARLOS DE SOUSA (PRC) e FREDERICO CRISTIANO G. MOURÃO (BCE). Como convidados compareceram PAULO CÉSAR NASCIMENTO e ANA LÚCIA CARNEIRO SARMENTO, ambos representando a Presidência da ADUnB. O Conselheiro MARCELO FEIJÓ ROCHA LIMA justificou a ausência. Abriando a sessão o Vice-Reitor lembrou que na próxima terça-feira este Conselho iria se reunir para finalizar a discussão das normas para eleição do próximo reitor da UnB. A Conselheira SÔNIA BÃO prestou informes relativos à Reunião que participara no MEC sobre o REUNI. A Conselheira MÁRCIA ABRAHÃO MOURA apresentou a Revisão do Projeto da Universidade de Brasília no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Após a leitura de todo o trabalho, a palavra foi concedida a todos Conselheiros que a solicitaram. Registro que praticamente todos os manifestantes elogiaram muito o trabalho desenvolvido pelo Decanato de Ensino de Graduação. O Conselheiro EDUARDO ZANATA fez críticas e solicitou maiores debates a respeito do REUNI. O Conselheiro PAULO GONÇALVES DE OLIVEIRA leu e entregou à Mesa documento da Faculdade de Medicina contendo reflexões a respeito da participação da Faculdade no REUNI. Após muitas intervenções, a Mesa propôs, baseada nas propostas dos Conselheiros, a aprovação do documento encaminhado pelo DEG com as seguintes alterações: a) Retirar da proposta a adequação do atual Restaurante Universitário para acomodar unicamente atividades administrativas e criar comissão para estudar a sua destinação, que deve priorizar espaço para atividades culturais; b) Incluir, após o último parágrafo da página 15 do documento do DEG: "Os projetos de edificações das Unidades já aprovados pelo Conselho Diretor da UnB deverão ser reajustados às necessidades de expansão de vagas aprovadas no âmbito do REUNI" (Humberto Abdalla Júnior); c) Alterar a décima primeira linha da Tabela 3 (pág. 17), que passará a ter a seguinte redação: Reforma, adequação e construção de laboratórios de ensino existentes (Humberto Abdalla Júnior); d) Incluir no item VII (pág. 11) das Estratégias para alcançar metas, o seguinte parágrafo: "Ampliação da inclusão social e das ações afirmativas" (José Geraldo de Sousa Júnior); e) reescrever o item 2 das propostas relacionadas aos recursos do REUNI (pág. 18), a fim de retirar a expressão "Unidades que aderirem ao REUNI" (Inês Pires de Almeida); f) Alterar a redação do item 3 da página 16, com a substituição do verbo contemplar para priorizar (Francisco de Assis Rocha Neves). Ficou decidido que o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão designará comissão de acompanhamento da implementação do REUNI, contendo também integrantes do Conselho de Administração. O Conselheiro EDUARDO ZANATA propôs que o documento não fosse votado nesta sessão e que a Universidade realizasse um plebiscito oficial, após as férias, para saber se a UnB iria ou não aderir ao REUNI. A Mesa submeteu a proposta apresentada pelo Conselheiro Eduardo Zanata e, em votação, ela foi rejeitada por 37 votos a 3, com uma abstenção. Passou-se à votação da proposta apresentada pelo Decanato de Ensino de Graduação, com as alterações especificadas acima. Em

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

votação, a proposta foi aprovada com 36 votos favoráveis, 3 votos contrários e duas abstenções. Os Conselheiros Lurdes Teresa Lopes Jorge e André Maia Ribeiro apresentaram justificativas para suas abstenções. Sendo dezoito horas e cinquenta e cinco minutos, foi encerrada a sessão, da qual eu, Andréa Pontes Monteiro, Secretária do CONSUNI, lavrei a presente Ata, que será assinada por mim e pelo Presidente.

Roberto A. R. de Aguiar
Reitor Pro Tempore
FUB/UnB

Anexo IV – Resolução do Consuni que aprova o PPPI da UnB

Boletim de Atos Oficiais da UnB em
16/04/2018

RESOLUÇÃO DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO Nº 0017/2018

Aprova o Projeto Político-Pedagógico
Institucional da Universidade de Brasília.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, no uso de suas atribuições, em sua 450ª Reunião, realizada em 6/4/2018, considerando o constante dos autos do Processo n. 23106.056333/2017-67,

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar o Projeto Político-Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor nesta data.



Documento assinado eletronicamente por Marcia Abrahao Moura, Reitora da Universidade de Brasília, em 13/04/2018, às 18:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0,
informando o código verificador 2360002 e o código CRC 7E029420.

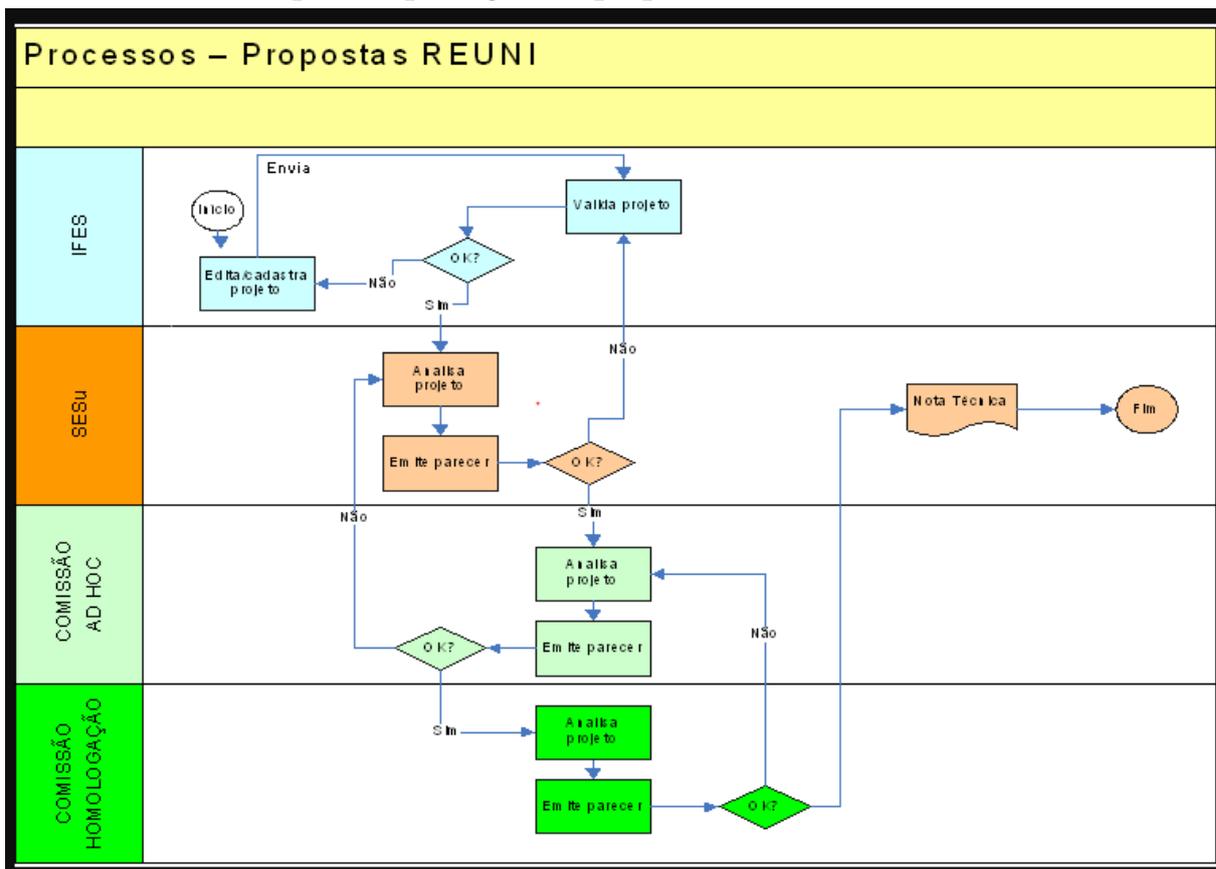
Anexo V – Projeção de indicadores para avaliação e acompanhamento (R2)

DIMENSÃO	ITEM	INDICADORES	
A. Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública	A.1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno	RAP	
		Aumento percentual de matrículas projetadas para toda a Universidade	
		Aumento percentual de matrículas projetadas no período noturno	
		Aumento percentual de matrículas projetadas em cursos já existentes	
	A.2. Redução das taxas de evasão	Aumento percentual de matrículas projetadas em cursos novos	
		TCG – Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação	
A.3. Ocupação de Vagas Ociosas	Taxa de vagas ociosas – percentual de vagas disponíveis		
	Taxa de ocupação de vagas disponíveis – percentual de vagas disponíveis preenchidas em relação às vagas oferecidas em editais específicos (edital interno de mudança de curso e externo de transferência facultativa)		
B. Reestruturação Acadêmico-Curricular	B.1 Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade	Indicadores específicos deverão ser estabelecidos pelo Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e incorporados a este Projeto	
		Número de indicadores de gestão universitária e acadêmico-pedagógico desenvolvidos a partir do PPP	
		Percentual de elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) da Universidade de Brasília	
		Número de Seminários Internos realizados	
		Número de cursos interdisciplinares criados	
		Número de unidades acadêmicas e cursos participantes do Sistema de Ingresso por Área de Conhecimento	
		Número de docentes envolvidos no Programa de Orientação	
		Avaliação média dos docentes da UnB	
		B.2. Reorganização dos cursos de graduação	Rendimento dos estudantes nas disciplinas de serviço
			Avaliação das disciplinas de serviço realizada por estudantes
	Taxa de conclusão de cursos		
	B.3 Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada	Novos indicadores de avaliação pedagógica a serem criados no PPPI	
		Indicadores específicos deverão ser estabelecidos pelo Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)	
		Número de indicadores de gestão universitária e acadêmico-pedagógico desenvolvidos a partir do PPPI	
		Número de unidades aderentes ao sistema de ingresso por áreas de conhecimento	
	B.4 Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos	Número de áreas de conhecimento estabelecidas	
		Número de cursos interdisciplinares criados	
		Indicadores específicos deverão ser estabelecidos pelo Projeto Político Pedagógico Institucional	
		Número de indicadores de gestão universitária e acadêmico-pedagógico desenvolvidos a partir do PPPI	
		Número de unidades aderentes ao sistema de ingresso por áreas de conhecimento	
		Normas institucionais regulamentando o reconhecimento de proficiências	
		Número de áreas de conhecimento estabelecidas	
		Taxa de evasão	
		Taxa de conclusão de cursos (TGM)	
Percentual de cursos com disciplinas obrigatórias seletivas			
Número de solicitações de matrícula em disciplinas não obrigatórias não atendidas			
Percentual médio de disciplinas optativas nos cursos			
C. Renovação Pedagógica da Educação Superior	C.1 Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica	Percentual de créditos para atividades de extensão para os concluintes de curso	
		Proporção de estudantes da UnB oriundos de escolas públicas no total de estudantes ingressantes	
		Número de estudantes de cursos de licenciatura da UnB realizando estágios supervisionados em educação na rede pública de ensino	
		Número de projetos de extensão realizado em escolas da rede pública do DF e Entorno e número de estudantes e professores da rede pública envolvidos nestes projetos	
		Número de unidades participantes do Fórum Permanente de Professores	
		Número de espaços e atividades na UnB destinados aos estudantes de Ensino Médio e Fundamental	
		C.2. Atualização de metodologia (e tecnologias) de ensino-aprendizagem	Número de disciplinas de serviço reestruturadas de acordo com o projeto pedagógico institucional
			Número de disciplinas de cursos específicos reestruturadas
	Número de tutores, disciplinas e professores envolvidos no programa de tutoria		
	C.3 Prever programas de capacitação pedagógica para	Quantidade de novos indicadores qualitativos e quantitativos gerados no sistema de avaliação do programa de tutoria por discentes, tutores e docentes	
		Número de docentes recém-contratos que participam da formação pedagógica	
		Número de docentes da Universidade que participam de seminários pedagógicos para docentes	
		Número de tutores que participam de atividades de formação	

	implementação do novo modelo	Número de docentes e tutores que participam de atividades (oficinas, seminários, cursos etc.) oferecidas pelo programa de apoio de disseminação de novas tecnologias e instrumentos pedagógicos
		Percentual de melhoria global na avaliação institucional de docentes por discentes
D. Mobilidade Intra e Inter-Institucional	D.1 Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas de educação superior	Número de vagas reocupadas por meio de editais de duplo curso e mudança de curso
		Número de vagas reocupadas por meio de editais de transferência
		Número de créditos em atividades estudantis relacionadas à diversidade de atividades acadêmicas da Instituição
		Número de créditos concedidos como equivalência em aproveitamento de estudos (intra e inter-institucional)
		Número de estudantes envolvidos em programas de mobilidade acadêmica internacional
		Número de estudantes envolvidos em programas de mobilidade acadêmica nacional
		Taxa de evasão dos cursos de graduação
E. Compromisso Social da Instituição	E.1. Políticas de Inclusão	Número de estudantes com necessidades educacionais especiais atendidos pelo PPNE
		Proporção de estudantes da Universidade de Brasília oriundos de escolas públicas
		Número de concluintes de cursos de graduação oriundos de escolas públicas
		Número de estudantes de graduação que participam de Projetos de Extensão de Ação Contínua
		Número de estudantes de graduação que participam de projetos em escolas de ensino básico da rede pública do DF e Entorno
		Número de estudantes ingressantes pelo Programa de Cotas Raciais
		Percentual de estudantes oriundos do Programa de Cotas Raciais que concluem os seus cursos
	E.2. Programas de assistência estudantil	Proporção de estudantes da Universidade de Brasília oriundos de escolas públicas
		Número de concluintes de cursos de graduação oriundos de escolas públicas
		Número de bolsas de assistência estudantil
	E.3. Políticas de extensão universitária	Razão número de docentes coordenadores de PEAC / número de docentes ativos
		Número de estudantes com apresentação de trabalho no Congresso Anual do PIBEX, durante a Semana de Extensão.
		Número de PEAC
		Número de estudantes participantes de PEAC
		Número de estudantes com créditos de extensão
		Número de estudantes com residência acadêmica
F. Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação	F.1 Articulação da graduação com a pós-graduação: expansão-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior	Número de bolsas de mestrado e doutorado concedidas
		Percentual de estudantes de pós-graduação atuando no Programa de Tutoria
		Indicadores de avaliação criados pelo sistema de avaliação contínua do Programa de Tutoria
		Número de alunos que participam de atividades de pesquisa
		Número de novos cursos de doutorado
		Número de alunos de graduação que cursam disciplinas de pós-graduação

FONTE: MEC/SESU/PROCESSO, 2007.

Anexo VI – Trâmite para a aprovação das propostas universidades/Reuni



Fonte: Simec/MEC

Anexo VII – Tramitação do processo da UnB/MEC

simec.mec.gov.br/geral/workflow/historico.php?modulo=principal/tramitacao&tacao=C&docid=2

Histórico de Tramitações					
Seq.	Onde Estava	Proposta Reuni - Fundação Universidade de Brasília O que aconteceu	Quem fez	Quando fez	
1.	Em Elaboração (Fase de Cadastro IFÉS)	Enviado para Aprovação	MURILO SILVA DE CAMARGO	29/10/2007 17:56:36	
2.	Em Elaboração (Fase de Cadastro IFÉS)	Enviado para Aprovação	MURILO SILVA DE CAMARGO	29/10/2007 18:02:12	
3.	Em Elaboração (Fase de Cadastro IFÉS)	Enviado para Aprovação	MURILO SILVA DE CAMARGO	29/10/2007 18:02:27	
4.	Em Elaboração (Fase de Cadastro IFÉS)	Enviado para Aprovação	LEONARDO LAZARTE	29/10/2007 18:07:18	
5.	Aguardando Aprovação (IFES)	Enviado para Parecer SESU	TIMOTHY MARTIN MULHOLLAND	29/10/2007 18:12:24	
6.	Aguardando Parecer (SESU)	Enviado para Parecer ADHOC	CÁSSIA RIBEIRO BANDEIRA DE MELLO	06/11/2007 15:12:08	
7.	Aguardando Parecer (ADHOC)	Enviado para Correção	ANA CAROLINA FARIA XAVIER GAUCHE	08/11/2007 08:35:11	▲
8.	Aguardando Parecer (SESU)	Enviado para Correção	ANA CAROLINA FARIA XAVIER GAUCHE	08/11/2007 08:35:44	▲
9.	Aguardando Aprovação (IFES)	Enviado para Correção	TIMOTHY MARTIN MULHOLLAND	08/11/2007 10:14:57	▲
10.	Em Elaboração (Fase de Cadastro IFÉS)	Enviado para Aprovação	MURILO SILVA DE CAMARGO	08/11/2007 11:14:00	
11.	Aguardando Aprovação (IFES)	Enviado para Parecer SESU	TIMOTHY MARTIN MULHOLLAND	08/11/2007 12:01:09	
12.	Aguardando Parecer (SESU)	Enviado para Parecer ADHOC	MARCIO ALEXANDRE BARBOSA LIMA	08/11/2007 13:32:02	
13.	Aguardando Parecer (ADHOC)	Enviado para Parecer Comissão de Homologação	ANA CAROLINA FARIA XAVIER GAUCHE	19/11/2007 09:59:16	
14.	Aguardando Parecer (Comissão de Homologação)	Enviado para Aprovação Final SESU	MANUEL FERNANDO PALACIOS DA CUNHA E MELO	25/11/2007 19:27:30	
15.	Aguardando Aprovação Final (SESU)	Enviado para Correção	MARCIO ALEXANDRE BARBOSA LIMA	17/12/2007 17:19:25	▲
16.	Aguardando Parecer (Comissão de Homologação)	Enviado para Correção	MANUEL FERNANDO PALACIOS DA CUNHA E MELO	17/12/2007 17:19:54	
17.	Aguardando Parecer (Comissão de Homologação)	Enviado para Correção	MANUEL FERNANDO PALACIOS DA CUNHA E MELO	17/12/2007 17:20:18	
18.	Aguardando Parecer (Comissão de Homologação)	Enviado para Correção	MURILO SILVA DE CAMARGO	18/12/2007 09:16:37	
19.	Aguardando Parecer (Comissão de Homologação)	Enviado para Correção	LIVIA VELEDA DE SOUSA E MELO	18/12/2007 09:17:12	▲
20.	Aguardando Parecer (ADHOC)	Enviado para Correção	LIVIA VELEDA DE SOUSA E MELO	18/12/2007 09:17:26	▲
21.	Aguardando Parecer (SESU)	Enviado para Correção	LIVIA VELEDA DE SOUSA E MELO	18/12/2007 09:17:36	▲
22.	Aguardando Aprovação (IFES)	Enviado para Parecer SESU	TIMOTHY MARTIN MULHOLLAND	18/12/2007 10:15:22	
23.	Aguardando Aprovação (IFES)	Enviado para Parecer SESU	LIVIA VELEDA DE SOUSA E MELO	19/12/2007 14:44:42	
24.	Aguardando Parecer (SESU)	Enviado para Parecer ADHOC	LIVIA VELEDA DE SOUSA E MELO	19/12/2007 15:29:08	

25.	Aguardando Parecer (ADHOC)	Enviado para Parecer Comissão de Homologação	LIVIA VELEDA DE SOUSA E MELO	19/12/2007 15:29:11	
26.	Aguardando Parecer (Comissão de Homologação)	Enviado para Aprovação Final SESU	LIVIA VELEDA DE SOUSA E MELO	19/12/2007 15:29:15	
27.	Aguardando Aprovação Final (SESU)	Projeto Aprovado	MARIA DO SOCORRO MENDES GOMES	21/12/2007 11:28:29	
28.	Projeto Aprovado	Enviado para Correção	CÁSSIA RIBEIRO BANDEIRA DE MELLO	09/05/2008 16:09:14	▲
29.	Aguardando Aprovação Final (SESU)	Enviado para Correção	CÁSSIA RIBEIRO BANDEIRA DE MELLO	09/05/2008 16:09:23	▲
30.	Aguardando Parecer (Comissão de Homologação)	Enviado para Correção	CÁSSIA RIBEIRO BANDEIRA DE MELLO	09/05/2008 16:11:02	▲
31.	Aguardando Parecer (ADHOC)	Enviado para Correção	CÁSSIA RIBEIRO BANDEIRA DE MELLO	09/05/2008 16:11:09	▲
32.	Aguardando Parecer (SESU)	Enviado para Correção	CÁSSIA RIBEIRO BANDEIRA DE MELLO	09/05/2008 16:11:18	▲
33.	Aguardando Aprovação (IFES)	Enviado para Correção	CÁSSIA RIBEIRO BANDEIRA DE MELLO	09/05/2008 16:11:57	▲
34.	Em Elaboração (Fase de Cadastro IFÉS)	Enviado para Aprovação	MARCIA ABRAHAO MOURA	15/07/2008 19:27:46	
35.	Aguardando Aprovação (IFES)	Enviado para Parecer SESU	ROBERTO ARMANDO RAMOS DE AGUIAR	15/07/2008 19:43:33	
36.	Aguardando Parecer (SESU)	Enviado para Parecer ADHOC	CÁSSIA RIBEIRO BANDEIRA DE MELLO	18/07/2008 10:30:40	
37.	Aguardando Parecer (ADHOC)	Enviado para Parecer Comissão de Homologação	ANA CAROLINA FARIA XAVIER GAUCHE	26/08/2008 11:40:24	
38.	Aguardando Parecer (Comissão de Homologação)	Enviado para Correção	ANA CAROLINA FARIA XAVIER GAUCHE	26/08/2008 16:37:13	▲
39.	Aguardando Parecer (ADHOC)	Enviado para Parecer Comissão de Homologação	ANA CAROLINA FARIA XAVIER GAUCHE	27/08/2008 17:06:48	
40.	Aguardando Parecer (Comissão de Homologação)	Enviado para Aprovação Final SESU	ANA CAROLINA FARIA XAVIER GAUCHE	17/09/2008 10:43:07	
41.	Aguardando Aprovação Final (SESU)	Projeto Aprovado	ANA CAROLINA FARIA XAVIER GAUCHE	29/10/2008 10:13:11	

Estado atual: Projeto Aprovado

Anexo VIII – Decreto Reuni

Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição, e considerando a meta de expansão da oferta de educação superior constante do Item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para deztoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

§ 2º O Ministério da Educação estabelecerá os parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta referida no § 1º.

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

- I - construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;
- II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e
- III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º.

§ 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.

§ 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

Art. 4º O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º.

Parágrafo único. O plano de reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição.

Art. 5º O ingresso no Programa poderá ser solicitado pela universidade federal, a qualquer tempo, mediante proposta instruída com:

- I - o plano de reestruturação, observado o art. 4º;

II - estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, em atendimento aos objetivos do Programa, na forma do art. 3º, vinculando o progressivo incremento orçamentário às etapas previstas no plano.

Art. 6º A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas.

Art. 7º As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.4.2007

Anexo IX – Solicitação da gestão *pró-tempore* para alteração do projeto R1 junto ao MEC

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Ofício n. 346-A/FUB Brasília, 16 de maio de 2008.

Ao Senhor
Secretário Ronaldo Mota
Secretaria de Educação Superior (SESu)
Ministério da Educação
Brasília, DF

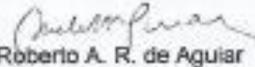
Senhor Secretário,

Com os meus cumprimentos, dirijo-me a Vossa Excelência para, conforme orientação dessa Secretaria e tendo em vista deliberações das Unidades Acadêmicas da Universidade de Brasília, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), em sua 423a, realizada no dia 15/5/2008, e do Conselho Universitário, em sua 336a, realizada no dia 9/5/2008, solicitar autorização para reformular o Projeto que a Universidade de Brasília submeteu ao MEC em 29 de outubro de 2007, no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, que resultou na assinatura do Acordo de Metas entre a UnB e o MEC em março de 2008.

Registro, por ser oportuno, que a Ata de Aprovação do Projeto pelo Conselho Universitário da UnB (CONSUNI), encaminhada ao MEC em 29 de outubro de 2007, requisito estabelecido pelo Decreto n. 6.096/2007, não foi aprovada pelo CONSUNI.

Na oportunidade, informo que o TCU aprovou, em 18 de abril de 2008, Medida Cautelar para que fosse afastada a possibilidade de realização de despesas pela FINATEC, referentes à parcela de rubrica Investimentos no valor de R\$ 30.742.529,30 estabelecida para 2007 no âmbito do REUNI. Esse fato impede a contabilização desses recursos no Projeto da UnB no presente momento.

Respeitosamente,


Roberto A. R. de Aguiar
Reitor *pro tempore*

UNB/Spa-CRE

Anexo X – Resultado das investigações do MEC em relação às denúncias de não aprovação da Ata



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Comissão de Sindicância Investigativa

Portaria MEC nº 1.228/2012, publicada no DOU nº 195, Seção 2, Página 16, de 08/10/2012
Reconduzida Portaria MEC nº 1.333/2012, publicada no DOU nº 220, Seção 2, Página 9, de 14/11/2012
Esplanada dos Ministérios, Bloco L – Sala 828 – Brasília/DF – 70047-900 – Fone 2022-7910

MEMORANDO CSI Nº 5/2012

Brasília, 26 de novembro de 2012.

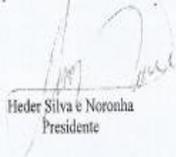
À Senhora Diretora de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior
Professora Adriana Rigon Weska

Assunto: **Solicita informações e restitui processo.**

1. Na qualidade de Presidente da Comissão de Sindicância Investigativa constituída por intermédio da Portaria nº 1.228, de 5 de outubro de 2012, do Ministro da Educação, publicada no Diário Oficial da União nº 195, Seção 2, Página 16, de 8/10/2012, Reconduzida pela Portaria MEC nº 1.333/2012, publicada no DOU nº 220, Seção 2, Página 9, de 14/11/2012, para apuração de eventuais irregularidades administrativas de que trata o processo nº 23000.002051/2012-13, SOLICITO de Vossa Senhoria informar a esta Comissão, até o dia 30/11/2012, se em decorrência do envio do Projeto de adesão ao REUNI, pela Universidade de Brasília, sem ata devidamente aprovada pelo CONSUNI, consoante informado pelo Reitor *pro tempore*, no Ofício nº 346-A/FUB, de 16 de maio de 2008, às fls. 159 do processo nº 23000.030326/2004-41, em inobservância ao disposto no Decreto nº 6096/2007, houve prejuízo ou vantagem à UnB e ainda, se foram adotadas providências quanto a apuração da irregularidade noticiada (não aprovação da ata), tendo em vista que contrariou as disposições do citado decreto.

2. Na oportunidade restituo e essa DIFES/SESu os autos do processo nº 23000.030326/2004-41, requisitado para exames.

Atenciosamente,


Heder Silva e Noronha
Presidente



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Superior
Diretoria de Desenvolvimento da Rede de IFES
Coordenação-Geral de Expansão e Gestão das IFES

MEMORANDO Nº 0209/2012-CGEG/DIFES/SESu/MEC

Brasília-DF, 7 de dezembro de 2012.

Ao Senhor
HEDER SILVA E NORONHA
Presidente da Comissão de Sindicância Investigativa do MEC

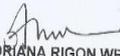
Assunto: **Resposta para o Processo 23000.030326/2007-41.**

1. Em atendimento ao Memorando CSI Nº 5/2012, datado de 26 de novembro de 2012, proveniente da Comissão de Sindicância Investigativa do Ministério da Educação, informo a Vossa Senhoria que não consta, que o envio Projeto de Adesão ao REUNI à época, sem a devida aprovação da Ata CONSUNI, tenha trazido vantagens ou prejuízos para a Universidade de Brasília, UnB.

2. Com relação à aprovação da Ata, verifica-se que a Folha 262 o processo, menciona em seu parecer a aprovação de nova ata do processo, de 4 de julho de 2008, o que ensejou a continuação das tramitações.

3. Nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,


ADRIANA RIGON WESKA
Diretora de Desenvolvimento da Rede de IFES

Recebi em
11/12/12


Anexo XI – Processo Ministério Público *versus* Timothy

Superior Tribunal de Justiça

RECURSO ESPECIAL Nº 1.622.001 - DF (2014/0245265-3)

RELATOR : MINISTRO OG FERNANDES
 RECORRENTE : MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
 RECORRIDO : TIMOTHY MARTIN MULHOLLAND
 ADVOGADO : BRUNO BATISTA LOBO GUIMARAES E OUTRO(S) -
 DF036192
 RECORRIDO : ERICO PAULO SIEGMAR WEIDLE
 ADVOGADO : SEBASTIÃO ALVES PEREIRA NETO - DF016467
 INTERES. : FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

EMENTA

RECURSO ESPECIAL ADMINISTRATIVO. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. IMPROBIDADE ADMINISTRATIVA. ALEGADA VIOLAÇÃO DE PRINCÍPIOS: AQUISIÇÃO DE VEÍCULO E DE MOBILIÁRIO PARA IMÓVEL FUNCIONAL UTILIZADO PELA REITORIA DA UNB, COM RECURSOS DO FUNDO DE APOIO INSTITUCIONAL À FUB. CAPITULAÇÃO DO FATO EXCLUSIVAMENTE NA REGRA DO ART. 11 DA LEI N. 8.429/1992. ACÓRDÃO RECORRIDO QUE RECONHECE A INEXISTÊNCIA DE MÁ-FÉ E DE QUALQUER INTENÇÃO DESONESTA OU DESLEAL DOS IMPUTADOS. REAVALORAÇÃO DAS PREMISSAS ADOTADAS NO ARESTO. IMPOSSIBILIDADE NECESSÁRIO REEXAME DO CONJUNTO FÁTICO-PROBATÓRIO DOS AUTOS. INCIDÊNCIA DA SÚMULA 7/STJ.

1. A orientação jurisprudencial sedimentada no Superior Tribunal de Justiça estabelece que a configuração do ato de improbidade por ofensa a princípio da administração depende da demonstração do chamado dolo genérico.

2. "Para a correta fundamentação da condenação por improbidade administrativa, é imprescindível, além da subsunção do fato à norma, estar caracterizada a presença do elemento subjetivo. A razão para tanto é que a Lei de Improbidade Administrativa não visa punir o inábil, mas sim o desonesto, o corrupto, aquele desprovido de lealdade e boa-fé. [...] Precedentes: AgRg no REsp 1.500.812/SE, Rel. Ministro Mauro Campbell Marques, Segunda Turma, DJe 28/5/2015; REsp 1.512.047/PE, Rel. Ministro Herman Benjamin, Segunda Turma, DJe 30/6/2015; AgRg no REsp 1.397.590/CE, Rel. Ministra Assusete Magalhães, Segunda Turma, DJe 5/3/2015; AgRg no AREsp 532.421/PE, Rel. Ministro Humberto Martins, Segunda Turma, DJe 28/8/2014" (REsp 1.508.169/PR, Rel. Ministro Herman Benjamin, Segunda Turma, julgado em 13/12/2016, DJe 19/12/2016).

3. No caso, o acórdão recorrido consigna que, em face da prova dos autos e levando em consideração a forma com que foram feitas as aquisições do mobiliário e do automóvel, não ficou evidenciada a prática de desonestidade e de má-fé por parte dos réus. Acrescenta

Documento: 78229857 - EMENTA / ACÓRDÃO - Site certificado - DJe: 13/12/2017

Página: 1 de 2

Superior Tribunal de Justiça

que "o exame dos autos conduz à conclusão de que, ao seguir a rotina repetida em grande número de órgãos públicos, o Conselho Deliberativo da FUB e os ordenadores de despesas tiveram, para si, a convicção de que seu comportamento não era censurável e que a iniciativa destinava-se ao desenvolvimento institucional da FUB, de natureza infraestrutural, tal como previsto pela Lei 8.958/1994 e pelo art. 1º, § 3º, do Decreto 5.205/2004, mencionados na inicial. Pautando-se nessa praxe, na pior das hipóteses, os agentes públicos teriam agido com culpa, mas não com dolo, elemento indissociável de qualquer atividade punitiva do Estado Democrático, especialmente nas hipóteses previstas no art. 11 da Lei 8.429/1992, a que se refere a inicial".

4. Logo, o Tribunal local, através de fundamentação idônea e contextualizando todos os fatos, demonstrou inexistir qualquer nota qualificadora de um atuar de má-fé ou desonesto (no sentido da deslealdade) para com o cumprimento dos deveres no âmbito da administração pública.

5. Nesse ínterim, a revisão das conclusões adotadas configuraria, de forma inequívoca, infringência ao enunciado n. 7 da súmula de jurisprudência do STJ, o que inviabiliza adentrar-se no mérito do presente recurso especial. Tal óbice, como cediço, impede também o conhecimento do recurso pela divergência jurisprudencial (alínea "c" do permissivo constitucional).

6. Recurso especial não conhecido.

ACÓRDÃO

Vistos, relatados e discutidos os autos em que são partes as acima indicadas, acordam os Ministros da Segunda Turma do Superior Tribunal de Justiça, por unanimidade, não conhecer do recurso, nos termos do voto do Sr. Ministro Relator. Os Srs. Ministros Mauro Campbell Marques, Francisco Falcão (Presidente) e Herman Benjamin votaram com o Sr. Ministro Relator.

Impedida a Sra. Ministra Assusete Magalhães.

Dr. Marici Giannico, pela parte recorrida: Timothy Martin Mulholland
 Dr. Amaléo Rocha Mundim Júnior, pela parte recorrida: Erico Paulo Siegmar Weidle

Brasília, 05 de dezembro de 2017 (Data do Julgamento)

Ministro Og Fernandes
 Relator

Resultado: Prevalência de inocência de Timothy após recursos do Ministério Público.

Anexo XII – Anuários Estatísticos da UnB disponível no site da instituição

dpo.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=872



Planejamento Institucional
Saiba mais sobre o Planejamento Institucional 2018-2022 da UnB

Você está aqui: [Inicio](#) -> [Anuário Estatístico](#)

Câmara de Planejamento e Administração - CPLAD

[Anuário Estatístico](#)

[Projeto Político-Pedagógico Institucional](#)

[Plano de Desenvolvimento Institucional](#)

[Relatório de Autoavaliação Institucional](#)

[Relatório de Gestão](#)

[Gestão de Riscos e Integridade](#)

Horário de Atendimento: 8 às 12 e 14 às 18
Campus Darcy Ribeiro, Reitoria, 1º andar
Telefones: (61) 3107-0610 / 0612
dpo@unb.br

GALERIA

Anuário Estatístico

O Anuário apresenta informações sobre o ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa, extensão, quadro de pessoal, ações comunitárias, além de informações sobre órgãos complementares, centros, assessorias, secretarias, unidades auxiliares, execução orçamentária e convênios. O documento retrata, por meio de gráficos e tabelas a evolução da Instituição no período de cinco anos.

1. [Anuário 2019](#)
2. [Anuário 2018](#)
3. [Anuário 2017](#)
4. [Anuário 2016](#)
5. [Anuário 2015](#)
6. [Anuário 2014](#)
7. [Anuário 2013](#)
8. [Anuário 2011](#)
9. [Anuário 2008](#)
10. [Anuário 2007](#)
11. [Anuário 2006](#)
12. [Anuário 2005](#)
13. [Anuário 2004](#)
14. [Anuário 2002](#)
15. [Anuário 2001](#)
16. [Anuário 2000 - Parte 1 - Parte 2](#)
17. [Anuário 1999](#)
18. [Anuário 1998](#)

Fonte: site da UnB/DPO

Observa-se a ausência dos Anuários Estatísticos dos anos 2009, 2010 e 2012 (período do Reuni).

Anexo XIII – Fotos relacionadas à UnB



Reunião de reitores (1962), Darcy Ribeiro (de pé, discursando) e Anísio Teixeira sentado.

Fonte: UnB, Arquivo Central. AtoM/UnB.

450ª Reunião do Consuni aprova Projeto Político-Pedagógico Institucional da UnB



Fonte: Beto Monteiro/Secom UnB.

Nota: Proposta tramitava no órgão há quatro anos.

APÊNDICES

Apêndice I – Resultados dos Indicadores da Decisão TCU n.º 408/2002

Descrição das variáveis	Unidades de medida	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Custo Corrente com HU/Aluno Equivalente	R\$	18.635,10	23.284,04	24.014,69	29.287,86	30.243,70	34.354,29	29.921,27	24.660,00	17,340,00	15,270,00
	Atualizado Dólar (média anual)	9.611,10	12.941,48	12.188,11	16.662,36	18.121,43	17.655,24	13.921,08	10.509,97	5.280,57	4.409,52
	Atualizado IPCA/2017	35.035,49	41.906,82	40.813,84	47.719,09	46.526,72	49.624,81	40.836,46	31.777,83	20.998,96	16.709,28
Custo Corrente sem HU/Aluno Equivalente	R\$	18.385,28	22.891,53	22.872,86	28.060,75	28.602,54	25.591,88	28.667,57	23,650,00	16,650,00	14,810,00
	Atualizado Dólar (média anual)	9.482,25	12.723,32	11.608,60	15.964,24	17.138,08	13.152,09	13.337,79	10.079,51	5.070,45	4.276,68
	Atualizado IPCA/2017	34.565,80	41.200,38	38.873,25	45.719,74	44.001,97	36.967,50	39.125,42	30.476,30	20.163,36	16.205,92
Aluno Integral/Professor Equivalente	Tempo Unidade	17,54	18,71	15,93	10,25	14,29	13,96	15,17	15,851	15,26	15,68
Aluno Integral/Funcionário Equivalente com HU	Tempo Unidade	6,53	7,59	7,02	5,31	3,59	4,89	4,87	6,72	6,46	8,37
Aluno Integral/Funcionário Equivalente sem HU	Tempo Unidade	8,08	13,3	12,66	4,63	5,12	6,66	6,42	7,56	8,02	10,75
Funcionário Equivalente com HU/Professor Equivalente	Unidade	2,69	2,47	2,27	2,85	3,98	2,86	3,12	2,36	2,36	1,87
Funcionário Equivalente sem HU/Professor Equivalente	Unidade	2,17	1,41	1,26	2,21	2,79	2,10	2,36	2,09	1,90	1,46
Grau de Participação Estudantil (GPE)	%	0,85	0,95	0,92	0,94	0,77	0,72	0,64	0,77	0,74	0,76
Grau de Envolvimento com a Pós-Graduação (GEPG)	%	0,18	0,18	0,18	0,18	0,17	0,18	0,18	0,20	0,18	0,16
Conceito Capes/MEC	Unidade	4,32	4,31	4,30	4,31	4,34	4,34	4,34	4,46	4,46	4,39
Indicador de Qualificação do Corpo Docente (IQCD)	Unidade	4,26	4,54	4,46	4,53	4,5	4,52	4,64	4,46	4,59	4,33
Taxa de Sucesso na Graduação (TSG)	%	75%	77%	72,00%	76,02%	60,67%	59,09%	47,93%	39,73%	43,90%	49,84%

Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatórios de Gestão Anual da UnB (diferentes anos).

Nota: 1) HU: Hospital Universitário.

Apêndice II - Orçamento parcial e global pactuados R1 e R2 (2008 a 2012)

Orçamento de custeio (em R\$)	2008		2009		2010		2011		2012		TOTAL	
	R1	R2	R1	R2								
Bolsas de Assistência Estudantil	-	-	4.200.000,00	2.400.000,00	9.000.000,00	3.000.000,00	12.000.000,00	4.500.000,00	15.000.000,00	7.500.000,00	40.200.000,00	17.400.000,00
Bolsa de Mestrado	-	-	1.128.000,00	1.128.000,00	2.256.000,00	2.256.000,00	3.384.000,00	3.384.000,00	4.512.000,00	4.512.000,00	11.280.000,00	11.280.000,00
Bolsas Doutorado	-	-	167.280,00	167.280,00	501.840,00	501.840,00	1.170.960,00	1.179.960,00	2.509.200,00	2.509.200,00	4.349.280,00	4.349.280,00
Bolsas de pós-doutorado	-	-	39.600,00	-	396.000,00	-	831.600,00	-	1.980.000,00	-	3.247.200,00	-
Bolsas de professores visitantes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Professores	8.323.498,50	8.323.498,50	16.646.997,00	16.646.997,00	24.970.495,50	24.970.495,50	30.519.494,50	30.519.494,50	30.519.494,50	30.519.494,50	110.979.980,00	110.979.980,00
Servidores Ensino Médio	-	159.056,20	159.056,20	1.208.827,12	1.113.393,40	1.797.335,06	2.385.843,00	2.385.843,00	2.385.843,00	2.385.843,00	6.044.135,60	7.936.904,38
Servidores Ensino Superior	379.646,40	379.646,40	759.292,80	569.469,60	3.416.817,60	1.708.408,80	6.643.812,00	6.643.812,00	6.643.812,00	6.643.812,00	17.843.370,80	15.945.148,80
Unidade Básica de Custeio	1.074.950,00	1.074.950,00	1.074.950,00	2.919.564,20	1.074.950,00	7.470.902,50	1.074.950,00	9.406.887,45	1.074.950,00	10.554.934,05	5.374.750	31.427.238,20
CDs e FGs	1.842.940,85	1.842.940,85	3.514.587,15	3.514.587,15	4.408.362,40	4.408.362,40	4.408.362,40	4.408.362,40	4.408.362,40	4.408.362,40	18.582.614,80	18.582.615,20
TOTAL DE CUSTEIOS	11.621.035,75	11.780.091,95	27.689.763,15	28.554.725,07	47.137.858,90	46.113.344,26	62.419.021,90	62.419.359,35	69.033.661,90	69.033.645,95	217.901.341,60	217.901.166,58
Edificações	36.806.580,00	12.000.000,00	17.043.600,00	19.543.600,00	-	20.506.580,00	-	1.800.000,00	-	-	53.850.180	53.850.180,00
Infraestrutura	-	-	7.882.800,00	3.882.800,00	-	-	-	-	-	-	7.882.800,00	3.882.800,00
Equipamentos	15.000.000,00	3.000.000,00	14.500,00,00	16.000.000,00	-	14.5000.000,00	-	-	-	-	29.500.000,00	33.500.000,00
TOTAL DE INVESTIMENTOS	51.806.580,00	15.000.000,00	39.426.400,00	39.426.400,00	-	35.006.580,00	-	1.800.000,00	-	-	91.232.982,00	91.232.980,00

Nota R1 - O valor total de recursos aplicados no plano de reestruturação da UnB é de R\$ 263.917.942,70 (duzentos e sessenta e três milhões, novecentos e dezessete mil e novecentos e quarenta e dois reais e setenta centavos), considerando-se todos os recursos aplicados de 2008 até 2012. Deve-se considerar que os recursos aplicados em custeio alocados no ano de 2012 deverão ser incorporados no orçamento da UnB.

Nota R2 – Deve-se considerar que os recursos aplicados em custeios alocados no ano de 2012 deverão ser incorporados ao orçamento da UnB.

Apêndice III – Cronologia da criação das universidades federais no Brasil

	Presidente Responsável	Sigla	Instituição	Foi criada a partir da:	Ato de criação/federalização	Curiosidade
1	Epitácio Pessoa	URJ	Universidade do Rio de Janeiro	Junção da Faculdade de Medicina, Escola Politécnica e Faculdade de Direito, sendo esta última resultante da união de duas outras escolas livres já existentes.	Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920	Foi reorganizada em 1937, quando passou a se chamar Universidade do Brasil.
		UB	Universidade do Brasil	Junção de escolas e faculdades existentes (Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade Nacional de Educação; Escola Nacional de Engenharia; Escola Nacional de Minas e Metalurgia; Escola Nacional de Química; Faculdade Nacional de Medicina; Faculdade Nacional de Odontologia; Faculdade Nacional de Farmácia; Faculdade Nacional de Direito; Faculdade Nacional de Política e Economia; Escola Nacional de Agronomia; Escola Nacional de Veterinária; Escola Nacional de Arquitetura; Escola Nacional de Belas Artes; Escola Nacional de Música)	Lei nº 452, de 5 de julho de 1937	A Universidade do Distrito Federal (UDF), idealizada por Anísio Teixeira na década de 1930, foi absorvida pela Universidade do Brasil.
		UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Universidade do Brasil (1937)	Lei nº 4.831, de 5 de novembro de 1965	
2	Eurico Gaspar Dutra	UMG	Universidade de Minas Gerais	Junção dos quatro institutos de ensino superior existentes em Belo Horizonte: Direito (criado em 1892), Medicina, Engenharia (criados em 1911), Odontologia (criado em 1907) e Farmácia (criados em 1911).	Lei nº 956, de 07 de setembro de 1927	Antônio Carlos Ribeiro de Andrada (presidente do Estado de MG) assina a Lei nº 956/1927.
		UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade de Minas Gerais (1927)	Lei nº 971, de 16 de dezembro de 1949	
3	Eurico Gaspar Dutra	UPA	Universidade de Porto Alegre	Junção das Escolas de Engenharia (incluindo Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial); Agronomia e Veterinária; Medicina (com Odontologia e Farmácia); Direito (com a Escola de Comércio); Faculdade de Educação, Ciências e Letras (que abrigava dez cursos); e Instituto de Belas Artes	Decreto Estadual nº 5.758 de 28 de novembro de 1934	Em 1947, a Universidade de Porto Alegre passou a se chamar Universidade do Rio Grande do Sul
		UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Universidade do Rio Grande do Sul (1947)	Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950	
4	Eurico Gaspar Dutra	UBA	Universidade da Bahia	Junção da Escola de Cirurgia da Bahia, ainda no século XIX, incorporou os cursos de Farmácia (1832) e Odontologia (1864), a Academia de Belas Artes (1877), Direito (1891) e Politécnica (1896)	Decreto-lei nº 9.155, de 8 de abril de 1946	Primeiro curso universitário do Brasil.
		UFBA	Universidade Federal da Bahia	Universidade da Bahia (1946)	Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950	
5	Eurico Gaspar Dutra	UFPR	Universidade Federal do Paraná	Universidade do Paraná (1912)	Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950	A primeira tentativa para a criação da Universidade do Paraná se deu em 1892, quando Rocha Pombo conseguiu autorização para a criação de uma Universidade em Curitiba (Lei n. 63, de 10 de dezembro de 1892), do Congresso Legislativo Estadual, inclusive recebendo terreno para construção de sua sede, mas devido à legislação do ensino superior vigente, o projeto foi adiado.
6	João Café Filho	UFC	Universidade Federal do Ceará	União de escolas existentes (a Faculdade de Direito do Ceará e a Escola Politécnica da Bahia. Faculdade de Farmácia e Odontologia, Escola de Agronomia, Faculdade de Medicina do Ceará)	Lei Federal nº 2.373 de 16/12/1954	Primeiro reitor da UFC, Prof. Antônio Martins Filho
7	Carlos Coimbra da Luz	URP	Universidade Rural de Pernambuco	Escola Superior e Agricultura (1912), que passou a ser Escola Superior de Agricultura de Pernambuco (ESAP) em 1936 e Escola Superior de Medicina e Veterinária (1914)		

					Decreto-Lei nº 1.741 de 24 de julho de 1947	
		UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Universidade Rural de Pernambuco	Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967	Com o Decreto nº 60.731, de 19 de Maio de 1967, a URP passou a ser denominada Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPe)
8	Juscelino Kubitschek	UFG	Universidade Federal de Goiás	União de cinco escolas superiores (a Faculdade de Direito, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia, o Conservatório de Música e a Faculdade de Medicina)	Lei nº 3.834-c, de 14 de dezembro de 1960	
9		UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora	Junção da Faculdade de Direito de Juiz de Fora, Faculdade de Medicina de Juiz de Fora; Faculdade de Farmácia e Odontologia de Juiz de Fora; Escola de Engenharia de Juiz de Fora e Faculdade de Ciências Econômicas de Juiz de Fora	Lei nº 3.858, de 23 de dezembro de 1960	
10		UFPA	Universidade Federal do Pará	Congregou as sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais	Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957	Sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, após cinco anos de tramitação legislativa.
11	Juscelino Kubitschek	UPB	Universidade da Paraíba	Junção de algumas escolas superiores	Lei Estadual 1.366, de 02 de dezembro de 1955	
		UFPB	Universidade Federal da Paraíba	Universidade da Paraíba	Lei nº 3.835 de 13 de dezembro de 1960	
12	Juscelino Kubitschek	UFMS	Universidade Federal de Santa Maria	Junção da Faculdade de Medicina; Faculdade de Farmácia; Faculdade de Odontologia; Instituto Eletrotécnico, do Centro Politécnico.	Lei nº 3.834-c, de 14 de dezembro de 1960	
13	Juscelino Kubitschek	UFERJ	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Faculdade Fluminense de Medicina, Faculdade de Direito de Niterói, Faculdade de Farmácia e Odontologia do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade Fluminense de Odontologia, Faculdade Fluminense de Medicina Veterinária, além de agregar a Faculdade Fluminense de Filosofia, Escola Fluminense de Engenharia, Faculdade de Ciências Econômicas, Escola de Serviço Social, Escola de Enfermagem.	Lei nº 3.848, de 18 de dezembro de 1960	
		UFF	Universidade Federal Fluminense	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (1960)	Lei 4.831, de 5 de novembro de 1965	
14	Juscelino Kubitschek	URN	Universidade do Rio Grande do Norte	Faculdade de Medicina, de Filosofia e a Escola de Serviço Social e outras que seriam incorporadas.	Lei Estadual nº 2.307, de 25 de junho de 1958	
		UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Universidade do Rio do Norte – incluída a Faculdade de Medicina de Natal (Decreto nº 42.923, de 30 de dezembro de 1957); Faculdade de Farmácia de Natal (Lei nº 3.727, de 24 de fevereiro de 1960); Faculdade de Odontologia de Natal (Lei nº 3.727, de 24 de fevereiro de 1960); Faculdade de Direito de Natal (Decreto nº 43.142, de 3 de fevereiro de 1958); Escola de Engenharia da Universidade do Rio Grande do Norte (Decreto nº 47.438, de 15 de dezembro de 1959)	Lei nº 3.849 de 18 de dezembro de 1960	
15	Juscelino Kubitschek	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	Faculdade de Direito de Santa Catarina (Lei nº 3.038, de 19 de dezembro de 1956); Faculdade de Medicina de Santa Catarina (Decreto nº 47.531, de 29 de dezembro de 1959, retificado pelo Decreto nº 47.932, de 15 de março de 1960); Faculdade de Farmácia de Santa Catarina (Decreto nº 30.234, de 4 de dezembro de 1951); Faculdade de Odontologia de Santa Catarina (Decreto nº 30.234, de 4 de dezembro de 1951); Faculdade Catarinense de Filosofia (Decreto nº 46.266, de 26 de junho de 1959, e Decreto nº 7.672, de 19 de janeiro de 1960); Faculdade de Ciências Econômicas de Santa Catarina (Decreto nº 47.994, de 28 de setembro de 1955); Escola de Engenharia Industrial (modalidade; Química, Mecânica e Metalurgia); Faculdade de Serviço Social, da Fundação Vidal Ramos, na qualidade de agregada (Decreto nº 45.063, de 19 de dezembro de 1958)	Lei nº 3.849 de 18 de dezembro de 1960	

16	Juscelino Kubitschek	UES	Universidade do Espírito Santo	a) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada pela Lei nº 550, de 07/12/51; b) Escola de Medicina; c) Faculdade de Odontologia, criada pelo art. 11 das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Estadual de 1927; d) Escola de Química Industrial e Farmácia; Escola Politécnica, criada pela Lei nº 520, de 06/09/951; f) Escola de Música, em que fica transformado o Instituto de Música, criado pela Lei nº 661, de 12/11/952; g) Escola de Belas Artes, criada pela Lei nº 610, de 12/11/952. a) Santa Casa de Misericórdia fundada em 1545; b) Biblioteca Estadual, fundada em 16-7-1855; c) Escola de Educação Física, mantida pelo Serviço de Educação Física, prevista pelo Decreto nº 1.366, de 26/06/1931; d) Museu Capixaba, criado pelo Decreto nº 10.610, de 03/07/1939 e reorganizado pelo Decreto nº 777, de 24/03/952; e) Escola de Auxiliares de Enfermagem, criada pela Lei nº 707, de 10- 1-953; f) Instituto de Tecnologia, criado pela Lei nº 781, de 30/12/1953; g) Hospital das Clínicas; h) Horto Florestal; i) quaisquer outros órgãos de caráter científico ou técnico, artístico ou pedagógico, mantidos pelo Estado ou por ele subvencionados.	Fundada em 1954 pela Lei Estadual nº 806	
		UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	Universidade do Espírito Santo (1954) – incluindo a Faculdade de Direito do Espírito Santo (Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950); Escola Politécnica, do Espírito Santo (Decreto nº 40.544, de 11 de dezembro de 1956); Faculdade de Ciências Econômicas do Espírito Santo (Decreto nº 34.795, de 22 de maio de 1958); Escola de Belas Artes do Espírito Santo (Decreto nº 40.065, de 3 de outubro de 1956); Faculdade de Odontologia do Espírito Santos (Decreto nº 31.866, de 28 de novembro de 1952); Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Espírito Santo (Decreto nº 39.815, de 20 de agosto de 1956); Faculdade de Medicina do Espírito Santo e Escola de Educação Física, criada pela Lei nº 98, de 24 de setembro de 1936	Lei nº 3.868, de 30 de janeiro de 1961	
17	Juscelino Kubitschek	UFAL	Universidade de Alagoas	Junção das faculdades de Direito (1933), Medicina (1951), Filosofia (1952), Economia (1954), Engenharia (1955) e Odontologia (1957).	Lei Federal nº 3.867, de 25 de janeiro de 1961	
18	João Goulart	UFAM	Universidade Federal do Amazonas	Escola Universitária Livre de Manaus (Faculdade de Direito do Amazonas (Lei nº 924, de 21 de novembro de 1949); Faculdade de Engenharia; Faculdade de Farmácia e Odontologia; Faculdade de Farmácia e Odontologia; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade de Ciências Econômicas do Amazonas.	Lei Federal 4.069-A, em 12 de junho de 1962	Em 1909, foi criada a Escola Universitária Livre de Manaus. Esta teve origem no Clube da Guarda Nacional do Amazonas, entidade fundada em 5 de setembro de 1906, A experiência bem sucedida da primeira universidade brasileira durou somente 17 anos, sendo ela desativada em 1926.
19	João Goulart	UnB	Universidade de Brasília	Projeto inovador de universidade não seguiu a estrutura da organizativa das instituições criadas em anos anteriores.	Lei n. 3.998, de 15 de dezembro de 1961	Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro protagonizaram a criação da UnB. O projeto foi inspirado na Universidade do Distrito Federal - criada e extinta na década de 1930.
20	João Goulart	URB	Universidade Rural do Brasil	Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), criada por Nilo Peçanha, na primeira década do século XX (Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910,) que abrangia a Escola Nacional de Agronomia (ENA) e Escola Nacional de Veterinária (ENV).	Decreto-Lei 6.155, de 30 de dezembro de 1943	Em 1938, o Decreto-Lei 982 integrou a Escola Nacional de Agronomia ao Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas (CNEPA), recém-criado, a Escola Nacional de Veterinária passou a subordinar-se diretamente ao Ministro do Estado. No ano de 1943, o Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas foi reorganizado pelo Decreto-Lei nº 6.155, de 30 de dezembro. A partir do CNEPA a Universidade Rural do Brasil foi criada.
		UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Universidade Rural do Brasil (1942)	Decreto nº 60.731 de 19 de maio de 1967	Com o Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967, a URB passou a ser denominada Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
21	Castelo Branco	UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	Universidade de Recife (1946)	Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965	Universidade de Recife foi criada pelo Decreto-Lei nº 9.388, de 20 de junho de 1946 (Presidente Eurico Gaspar Dutra). Esta instituição foi institucionalizada mediante a junção da Faculdade de Direito do Recife, fundada por lei de 11 de agosto de 1827 e instalada em 15 de maio de 1828; da Escola de Engenharia de Pernambuco, fundada no ano de 1896; da Faculdade de Medicina do Recife, e Anexas de Odontologia e Farmácia, fundada no ano de 1914. Da Escola de Belas Artes de Pernambuco, fundada no ano de 1932. Faculdade de Filosofia do Recife, fundada no ano de 1939.

22	Castelo Branco	UFMA	Universidade Federal do Maranhão	A partir da Fundação Universidade do Maranhão, que teve a finalidade de criar a Universidade do Maranhão, integrando a Faculdade de Direito de São Luiz do Maranhão (Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950); Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luiz do Maranhão (Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950), que se desdobrará em Faculdade de Farmácia e Faculdade de Odontologia; Faculdade de Filosofia de São Luiz do Maranhão (Decretos números 39.663, de 28 de julho de 1956, e 40.231, de 31 de outubro de 1956), integrantes da antiga Universidade do Maranhão com a denominação de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade de Ciências Médicas do Maranhão (autorizada pelo Decreto nº 43.941, de 3 de julho de 1958), integrante da antiga Universidade do Maranhão. Faculdade de Serviço Social do Maranhão (Decreto nº 39.082, de 30 de abril de 1956) e Escola de Enfermagem São Francisco de Assis (Decreto nº 40.062, de 6 de outubro de 1960).	Lei nº 5.152, de 21 de outubro de 1966	A UFMA tem sua origem na antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, fundada em 1953, que mais tarde passou a integrar a recém criada Sociedade Maranhense de Cultura Superior- SOMACS (1956), a qual tinha a finalidade de promover o desenvolvimento da cultura do Estado, inclusive criar uma Universidade Católica. A Universidade então criada, fundada pela SOMACS em 18/01/1958 e reconhecida como Universidade livre pela União. Por meio do Decreto n.º 50.832 de 22/06/1961, essa instituição passou a denominar-se Universidade do Maranhão e, posteriormente UFMA.
23	Costa e Silva	UFS	Universidade Federal de Sergipe	Junção de Faculdades e Escolas Estaduais: Escola de Química de Sergipe, com a denominação de Instituto de Química; Faculdade de Ciências Econômicas de Sergipe; Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe que fica desdobrada em: Faculdade de Filosofia e Educação; Faculdade de Letras e Comunicação; Faculdade de Ciências Humanas; Escola de Serviço Social de Sergipe, com a denominação de Faculdade de Serviço Social; Faculdade de Medicina de Sergipe; Faculdade Federal de Direito de Sergipe, com a denominação de Faculdade de Direito.	Decreto-lei nº 269, de 28 de fevereiro de 1967	
24	Costa e Silva	UFPI	Universidade Federal do Piauí	Junção da Faculdade de Direito do Piauí, Faculdade de Filosofia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Medicina de Teresina e Faculdade de Administração de Empresas de Parnaíba.	Lei n. 5.528 de 12 de novembro de 1968	
25	Costa e Silva	UFSCar	Universidade Federal de São Carlos		Decreto nº 62.758, de 22 de maio de 1968	Apesar do decreto de instituição da Universidade ter sido assinado em 1968, ela foi criada com a promulgação da Lei 3.835, de 13 de dezembro de 1960, junto com a federalização da Universidade da Paraíba. Iniciou suas atividades letivas em 13 de março de 1970.
26		UREMG	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais	Escola Superior de Agricultura; Escola Superior de Veterinária; Escola Superior de ciências Domésticas; Escola de Especialização; Serviço de Experimentação e Pesquisa; Serviço de Extensão. Além da incorporação da a Escola Superior de Agricultura do Estado de Minas Gerais e a Escola Superior de Veterinária do Estado de Minas Gerais.	Lei nº 272 de 13 de novembro de 1948	A Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Minas Gerais (ESAV) foi autorizada pela Lei Estadual de No. 761, em 1920. Entretanto a sua instalação foi determinada pelo Decreto 6.053, de 30 de março de 1922, do então Presidente do Estado de Minas Gerais, Arthur da Silva Bernardes. A sua instalação ocorreu em 1926, pelo Decreto No. 7.323 de 25 de agosto de 1926. A ESAV foi as bases para a criação da UFV.
	Costa e Silva	UFV	Universidade Federal de Viçosa	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (1948)	Decreto nº 64.825, de 15 de julho de 1969	O professor Peter Henry Rolfs, que liderou os trabalhos de construção da infraestrutura da ESAV trouxe para o Brasil, a conceituação dos chamados Land Grant Colleges, que norteia até hoje a UFV: “Aprender Fazendo” e “Ciência e Prática”.
27	Costa e Silva	UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto	Instituída com a incorporação da Escola Federal de Minas de Ouro Preto (Lei nº 3.843, de 15 de dezembro de 1960) e da Escola Federal de Farmácia e Bioquímica de Ouro Preto (Lei nº 1.254, de 4.12.50).	Decreto-lei nº 778, de 21 de agosto de 1969.	
28	Costa e Silva	FURG	Universidade Federal do Rio Grande	Junção da Escola de Engenharia Industrial do Rio Grande (federal); Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande (municipal); Faculdade de Direito "Clóvis Bevilacqua"; Faculdade Católica de Filosofia do Rio Grande.	Decreto-lei nº 774, de 20 de agosto de 1969	
29		URS	Universidade Rural do Sul	Junção da Escola de Agronomia “Eliseu Maciel”; Escola Veterinária e da Escola de pós-graduação, além da Escola Superior de Ciências Domésticas e do Centro de Treinamento e Informação (Cetreisul).	Decreto nº 49.529 de 13/12/1960	Com o Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967 a URS passa a ser denominada Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul (UFRRS)

	Costa e Silva	UFPEL	Universidade Federal de Pelotas	Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul (UFRRS), abrangendo a Faculdade de Agronomia "Eliseu Maciel"; Faculdade de Ciências Domésticas; Faculdade de Direito; Faculdade de Odontologia; Faculdade de Veterinária; Instituto de Sociologia e Política.	Decreto-lei nº 750, de 8 de agosto de 1969	
30		UU	Universidade de Uberlândia	Junção da Faculdade Federal de Engenharia (Lei nº 3.864-A, de 24 de janeiro de 1961; Lei nº 4.170, de 5 de dezembro de 1962; e Decreto-lei nº 379, de 23 de dezembro de 1968); Faculdade de Direito de Uberlândia (Decretos números 47.732, de 2 de fevereiro de 1960, e 52.831, de 14 de novembro de 1963); Faculdade de Ciências Econômicas de Uberlândia (Decretos nºs 1.842, de 5 de dezembro de 1962; 59.447, de 3 de novembro de 1966; e 58.656, de 16 de junho de 1966); Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (Decretos nºs 47.736, de 2 de fevereiro de 1960, e 53.477, de 23 de janeiro de 1964); Conservatório Musical de Uberlândia (Decreto nº 61.479, de 5 de outubro de 1967).	Decreto-Lei 762, de 14 de agosto de 1969	
	Costa e Silva	UFU	Universidade Federal de Uberlândia	Junção da Faculdade Federal de Engenharia (Lei nº 3.864-A, de 24 de janeiro de 1961; Lei nº 4.170, de 5 de dezembro de 1962; e Decreto-lei nº 379, de 23 de dezembro de 1968); Faculdade de Direito de Uberlândia (Decretos nºs 47.732, de 2 de fevereiro de 1960; e 52.831, de 14 de novembro de 1963); Faculdade de Ciências Econômicas de Uberlândia (Decretos nºs 1.842, de 5 de dezembro de 1962; 59.447, de 3 de novembro de 1966; e 58.656, de 16 de junho de 1966); Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (Decretos nºs 47.736, de 2 de fevereiro de 1960; e 53.447, de 23 de janeiro de 1964); Conservatório Musical de Uberlândia (Decreto nº 61.479, de 5 de outubro de 1967).	Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978	
31	Emílio Médici	UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso	Fusão da Faculdade de Direito, que existia desde 1934, e do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá, que surgiu em 1966, além da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mato Grosso;	Lei nº 5.647, de 10 de dezembro de 1970.	
32	Emílio Médici	UA	Universidade do Acre	Foi criada a partir da Fundação Centro Universitário do Acre, criada pela Lei Estadual n. 318, de 3 de março de 1970. No ano de 1971 o Centro Universitário do Acre passou a ser denominado Fundação Universidade do Acre que é constituído pela Faculdade de Direito do Acre; Faculdade de Ciências Econômicas do Acre; e outros que vierem a ser criados, nos moldes da Reforma Universitária do País.	Lei n. 421, de 22 de janeiro de 1971	Decreto no 68.567, de 29 de abril de 1971 autoriza o funcionamento da Universidade do Acre.
		UFAC	Universidade Federal do Acre	Universidade do Acre (1971)	Lei nº 6.025, de 5 abril de 1974	
33	Ernesto Geisel	UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Faculdade de Farmácia e Odontologia em Campo Grande (1962). Esta foi incorporada pela Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT, criada pela Lei Estadual nº 2.947, de 16 de setembro de 1969 que com a divisão do Estado de Mato Grosso foi federalizada em 1979.	Lei nº 6.674, de 5 de julho de 1979	
34		FEFIEG	Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara	Junção das Escolas Isoladas do Estado da Guanabara, anteriormente vinculadas aos Ministérios do Trabalho, do Comércio e da Indústria; da Saúde; e da Educação e Cultura. A Fundação Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro; Escola de Enfermagem "Alfredo Pinto"; Escola Central de Nutrição; Conservatório de Teatro do Serviço Nacional de Teatro; Instituto "Villa-Lobos"; Curso de Biblioteconomia, da Biblioteca Nacional e o Instituto Nacional do Câncer.	Decreto-lei nº 773, de 20 de agosto de 1969	Com a fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, em 1975, a Fefieg passou a denominar-se Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro (Fefierj) que tornou-se Universidade do Rio de Janeiro em 1979 pela Lei nº 6.655, de 5 de junho de 1979.
	Ernesto Geisel	UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Foi criada a partir da Fefieg/ Fefierj	Lei no 10.750, de 24 de outubro de 2003	
35	João Batista Figueiredo	UNIR	Universidade Federal de Rondônia		Lei nº 7011, de 08 de julho de 1982	
36	José Sarney	UFRR	Universidade Federal de Roraima		Decreto. nº 98.127, de 08 de setembro de 1989	Foi implantada quatro anos após ter sido autorizada pela Lei nº 7.364/85
37	José Sarney	UNIFAP	Universidade Federal do Amapá	A partir do "Núcleo de Educação em Macapá" (NEM), criado em 1970 com o propósito de oferecer cursos de curta duração para os cursos de licenciatura no intuito de reverter o atraso de pessoal nesse sentido na região do Território Federal do Amapá, e formar um quadro permanente e qualificado, eminentemente regional. O NEM que era ligado à UFPA permaneceu em atividade até 1992, quando suas estruturas foram reaproveitadas para formar a recém-criada Unifap.	Decreto nº 98.997, de 2 de março de 1990	Lei Federal nº 7.530, de 29 de agosto de 1986 institui a Fundação Universidade Federal do Amapá, mas só em 1990 tornou-se vigente.

38	Itamar Franco	UFLA	Universidade Federal de Lavras	A partir da Escola Superior de Agricultura de Lavras (1938), incluindo-se o curso de Direito, com ênfase à legislação e políticas agrárias.	Lei nº 8.956, de 15 de dezembro de 1994.	
39	Itamar Franco	UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo	Escola Paulista de Medicina (EPM), criada em 1938.	Lei nº 8.957, de 15 de dezembro de 1994.	EPM foi criada pelo Decreto n. 2.703 – de 31 de maio de 1938. Em 1956 a EPM é federalizada pela lei nº 2.712, de 21 de janeiro de 1956 , e transformada em estabelecimento isolado de ensino superior de natureza autárquica. Em 1994 ganha o status de universidade.
40	Fernando Henrique Cardoso	UFT	Universidade Federal do Tocantins	A partir da transferência dos cursos e da infraestrutura da Universidade do Tocantins (Unitins), mantida pelo Estado do Tocantins.	23 de outubro de 2000 pela Lei nº 10.032	Embora tenha sido criada no ano 2000, a UFT só teve sua implantação efetiva em maio de 2003, com a posse dos primeiros professores da Instituição. Em 2002 foi aprovado o Decreto nº 4.279, de 21 de junho de 2002 , atribuindo à Universidade de Brasília (UnB) competências para tomar as providências necessárias à implantação da UFT. Para tanto, foi designado o professor doutor Lauro Morhy, na época reitor da Universidade de Brasília, para o cargo de reitor pro tempore da UFT.
41	Fernando Henrique Cardoso	UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá	Instituto Eletrotécnico e Mecânico de Itajubá – IEMI (1913)	Lei nº 10.435, de 24 de abril de 2002.	Instituto Eletrotécnico e Mecânico de Itajubá – IEMI foi oficialmente reconhecido pelo Governo Federal – Art. 9º da Lei nº 3232, de 05.01.1917. Em 1968 é denominada Escola Federal de Engenharia de Itajubá- EFEI. Em 2002 ganha status de universidade.
42	Fernando Henrique Cardoso	UFRA	Universidade Federal Rural do Amazonas	Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP), criada em 1951	Lei 10.611, de 23 de dezembro de 2002	A transformação da FCAP em UFRA (Universidade Federal Rural da Amazônia) aconteceu em 2002 pela Lei 10.611.
43		FUNREI	Fundação de Ensino Superior de São João Del-Rei	Reunião e federalização de duas instituições: a Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, cujas atividades iniciaram em 1954, mantidas pela Inspeção de São João Bosco; e a Fundação Municipal de São João Del-Rei, mantenedora da Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (Faceac) e da Faculdade de Engenharia Industrial (Faen), cujas atividades iniciaram-se em 1972 e 1976 respectivamente.	Lei 7.555, de 18 de dezembro de 1986.	
	Fernando Henrique Cardoso	UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei	FUNREI - Fundação de Ensino Superior de São João Del-Rei (1986)	Lei nº 10.425, de 19 de abril de 2002.	
44	Fernando Henrique Cardoso	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	Desmembramento da UFMG	Lei nº 10.419, de 9 de abril de 2002.	
45	Fernando Henrique Cardoso	UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco		Lei nº 10.473, de 27 de junho de 2002	
46	Luiz Inácio Lula da Silva	UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas	A partir da Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (EFOA), criada em 1914 e reconhecida pela Lei Estadual nº 657, de 11 de setembro de 1915 e Centro Universitário Federal (CEUFE) - Portaria do MEC nº 2.101, de 1º de outubro de 2001	Lei nº 11.154, de 29 de julho de 2005.	
47	Luiz Inácio Lula da Silva	UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Escola Federal em 1960. Autarquia em 1972 e Centro Universitário Federal em 2001. Foi criada a partir das faculdades Federais Integradas de Diamantina (FAFEID), que é originada da Faculdade de Odontologia de Diamantina (FAFEOD)	Lei nº 11.173, de 6 de setembro de 2005.	
48	Luiz Inácio Lula da Silva	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, criada pelo Decreto nº 35.249, de 24 de março de 1954	Lei nº 11.152, de 29 de julho de 2005.	A Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro é federalizada pela lei nº 3.856, de 18 de dezembro de 1960 . Ganha o status de universidade no ano de 2005
49	Luiz Inácio Lula da Silva	UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi Árido	Escola Superior de Administração de Mossoró (ESAM), criada em 1967 e incorporada à rede federal pelo Decreto-Lei nº 1.036, de 21 de outubro de 1969.	Lei nº 11.155, de 29 de julho de 2005.	A ESAM ganha status de universidade no ano de 2005.

50	Luiz Inácio Lula da Silva	UFTPR	Universidade Federal Tec. Do Paraná	A partir da Escola de Aprendizes Artífices (1909) foi criado o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR), que coadunou com a criação da UFTPR em 2005.	Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005.	
51	Luiz Inácio Lula da Silva	UFABC	Universidade Federal do ABC	Projeto diferenciado de universidade (começou do zero)	Lei nº 11.145, 26 de julho de 2005	
52	Luiz Inácio Lula da Silva	UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados	Desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	Lei nº 11.153 de 29 de julho de 2005	
53	Luiz Inácio Lula da Silva	UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Desmembramento da Universidade Federal da Bahia - UFBA	Lei nº 11.151, de 29 de julho de 2005.	
54	Luiz Inácio Lula da Silva	UFCSA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	A partir da Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre – FFFCMPA, criada pela Lei no 6.891, de 11 de dezembro de 1980.	Lei nº 11.641, de 11 de janeiro de 2008.	
55	Luiz Inácio Lula da Silva	UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa	Desmembramento UFSM e UFPEL	Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008.	Universidade Federal do Pampa foi criada pelo governo federal para viabilizar o desenvolvimento regional,
56	Luiz Inácio Lula da Silva	UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul		Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009	
57	Luiz Inácio Lula da Silva	UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará	Por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA e da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA	Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009.	
58	Luiz Inácio Lula da Silva	UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana		Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010. 2010	No ano de 2008 a SESu/MEC instituiu, por meio da Portaria nº 43 de 17 de janeiro de 2008, uma Comissão de Implantação com a proposta de criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), em convênio com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Itaipu Binacional. A Comissão de Implantação da UNILA foi presidida por Hélgio Trindade, professor titular de Ciência Política, ex-reitor da UFRGS e membro da Câmara de Educação Superior do CNE.
59	Luiz Inácio Lula da Silva	UNILAB	Universidade Federal da Integração Luso-Afro Brasileira		Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010.	A Unilab caracterizará sua atuação pela cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da CPLP
60	Dilma Rousseff	UFESBA	Universidade Federal do Sul da Bahia		Lei nº 12.818, de 5 de junho de 2013.	
61	Dilma Rousseff	UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará	Desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA	Lei nº 12.824, de 5 de junho de 2013.	
62	Dilma Rousseff	UFCA	Universidade Federal do Cariri	Desmembramento do Campus Cariri da Universidade Federal do Ceará	Lei 12.826, de 5 de junho de 2013	
63	Dilma Rousseff	UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia	Desmembramento da UFBA	Lei nº 12.825, de 5 de junho de 2013.	

Fonte: Elaboração própria.